DOCUMENT RESUME

ED 473 622 FL 027 573

TITLE	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 2001 (Reading and Life: Latin American Reading Magazine, 2001).
INSTITUTION	International Reading Association, Newark, DE.
ISSN	ISSN-0325-8637
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	273p.; Published quarterly. For Volume 22, see ED 473 567.
AVAILABLE FROM	Redaccion de Lectura y Vida, Lavalle 2116, 8 B, C1051ABH Buenos Aires, Argentina. Fax: 5411-4951-7508; e-mail: lecturayvida@ira.org.ar; Web site: http://www.reading.org/publications/ lyv/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; v22 n1-4 Mar-Dec 2001
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Secondary Education; Grade 1; Literacy; *Literature; Metacognition; Reading Comprehension; *Reading Instruction; Story Telling; Teacher Education; Visual Aids; Writing Skills

ABSTRACT

Articles focus on the following: teaching of literature as a means to teaching reading comprehension; reading and discussing favorite stories; interactive literature in childhood literacy; new perspectives in teaching literature; construction of graphic aids in promoting and developing writing skills; recommended books for children and adolescents; early child literature and the history of early childhood; interpretation of stories in first grade; argumentative texts and their presentation in the classroom; evaluating story-telling in teacher training; identifying main idea and details in hypermedia texts and printed material; "Little Red Ridinghood" and the use of orthography (An explorative study with children in the early stages of literacy education); metacognition; a proposal for a reading program with a social focus; establishing a community of readers; an approach to writing autobiographies; a didactic program based on the search for an etymological dimension of words. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 473 622

Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 2001 (Reading and Life: Latin American Reading Magazine, 2001)

Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura
v22 n1-4 Mar-Dec 2001

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

[] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

[] Minor changes have been made to improve reproduction quality

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. R. Binkley

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

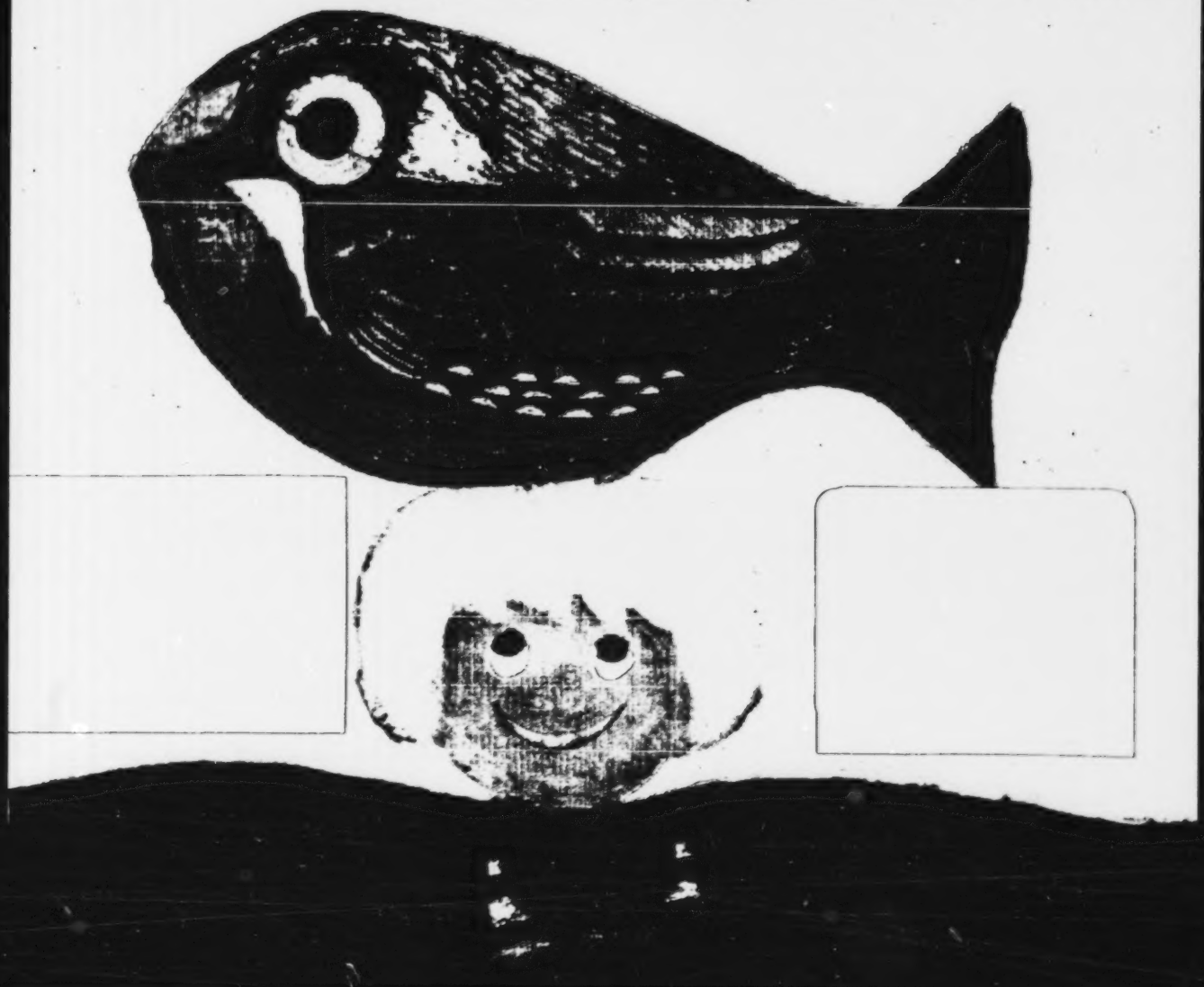
FL 027 573

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637 CODEN LVIDDG



lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXII - Número 1 - Marzo 2001

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

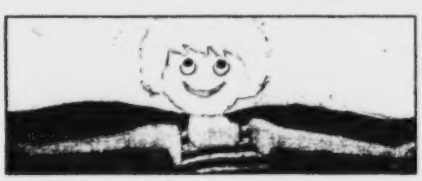
Consejo Editorial Consultivo

O Berta P. de Braslavsky (Argentina) O Irma Camargo de Ambía (Perú)
O Silvia Castrillón (Colombia) O María Elvira Charria (Colombia)
O Mabel Condemarín Grimberg (Chile) O Alan N. Crawford (Estados Unidos)
O María Eugenia Dubois (Venezuela) O Adolfo Elizaincín (Uruguay)
O Emilia Ferreiro (México) O Artur Gomes de Morais (Brasil)
O Kenneth Goodman (Estados Unidos) O Josette Jolibert (Francia)
O Delia Lerner (Argentina) O Luis Méndez (Honduras)
O Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) O Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
O Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) O Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
O Isabel Solé (España) O Ana Teberosky (España)
O Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) O Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

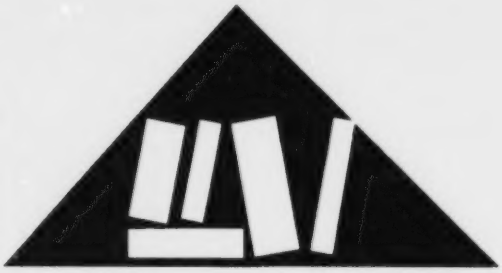
Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org



II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE "LECTURA Y VIDA"

Buenos Aires

11 al 13 de octubre de 2001



Informes e inscripción:
Redacción de LECTURA Y VIDA
Lavalle 2116 - 8° B - C1051ABH
Buenos Aires

Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.
Tel. 4953-3211
Fax (54-11) 4951-7508
www.lecturayvida.org.ar
lecturayvida@ira.org.ar

sumario

4 ***Editorial***

6 **Teresa Colomer (España)**

La enseñanza de la literatura como construcción de sentido

Análisis crítico de distintas formas de articulación entre promover la lectura –lectura directa y extensa de los textos por parte de los alumnos–, y enseñar a leer –lectura guiada que permita el aprendizaje de la literatura como interpretación y la construcción de sentidos cada vez más complejos–, en tanto ejes centrales sobre los que discurre la innovación en la educación literaria.

24 **Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (Argentina)**

¿Por qué cuentos en la escuela?

Reflexiones acerca de los aprendizajes que conquistan los niños cuando escriben: escribir, narrar, construir narraciones literarias. Análisis de las producciones de un grupo de niños de séptimo año de EGB (centrado en el juego dialéctico entre las descripciones y el desarrollo de las secuencias narrativas) y de las intervenciones docentes que pueden incidir en la calidad de los textos.

40 **Ángeles Molina Iturrondo (Puerto Rico)**

Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana

Estudio de caso longitudinal que muestra cómo incide la interacción dialógica, que tiene lugar durante la lectura de cuentos de un adulto a un niño pequeño, en la comprensión precoz de la lectura como un acto de atribución de significado, en el entendimiento de los elementos pragmáticos y de intercambio social de mensajes, y en una construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito.

47 **NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

48 **José Villalobos (Venezuela)**

Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura

Indagación acerca de los distintos usos dados a los organizadores gráficos en un séptimo grado de educación básica de Estados Unidos en la lectura (durante la prelectura, la lectura y la poslectura); en la representación de informaciones provenientes de medios no impresos; y en las diferentes etapas del proceso de escritura, para mejorar la comprensión y producción de textos escritos.

57 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes.

58 **LIBROS Y REVISTAS**

60 **INFORMACIONES**

64 **PRÓXIMOS EVENTOS**

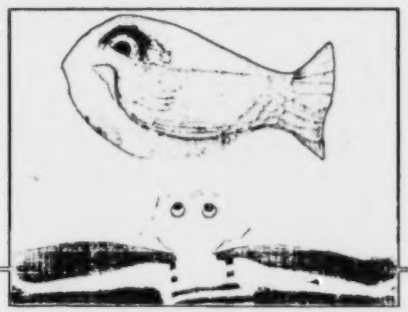
lectura y vida

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 60.096

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Annalisa de Barros (Suecia) - Unicef
Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.



Editorial

Pasaron ya 21 años desde que LECTURA Y VIDA comenzó a transitar los caminos de América Latina. Y seguimos andando.

Este año, como ya lo hemos hecho en otras oportunidades, queremos acompañar la tarea de la revista con un espacio de análisis y discusión de temas cruciales para la formación de los docentes en el área de la lectura y la escritura, en todos los niveles y modalidades de la educación: el **2º Simposio Internacional de "LECTURA Y VIDA"**.

La organización de este encuentro responde, en realidad, al requerimiento de muchos de los lectores que nos han acompañado a lo largo de todos estos años, requerimiento que se hizo efectivo en la encuesta que realizáramos en diciembre de 1999.

Pasaron cuatro años desde nuestro primer congreso regional, y en el transcurso de estos años han tenido lugar nuevos desarrollos teóricos, han finalizado o han avanzado investigaciones que estaban en curso ofreciendo nuevos resultados, y se han iniciado nuevas investigaciones. Todo ello va a constituir la sustancia que habrá de nutrir el nuevo debate. En este sentido, el lapso entre aquel primer congreso y este simposio que hoy estamos organizando se percibe como un tiempo de siembra. Y, desde la perspectiva de este sembrar, consideramos las prácticas de aula como nutriente esencial. La interacción entre teorías e investigaciones realizadas y el trabajo en las salas de clase serán los ejes centrales del encuentro. Una mirada crítica hacia cómo se han concretado enfoques y propuestas diversas y cuáles han sido sus resultados dentro del sistema escolar.

El propósito es, como se ha dicho, construir un foro de debate sobre aspectos relevantes de la enseñanza de la lectura y escritura cuyo abordaje ha dado lugar a diferentes trabajos incluidos en la revista en estos últimos años. Los temas seleccionados son temas cruciales y controvertidos. Son temas que concitan una diversidad de enfoques, los cuales a su vez ofrecen una variedad de abordajes: la enseñanza de la literatura, las prácticas del lenguaje y la ense-

ñanza de la gramática, la producción y comprensión de textos expositivos, la evaluación de la lectura y escritura.

En relación con estos temas hemos convocado y ya han aceptado la invitación Teresa Colomer, de la Universidad Autónoma de Barcelona, para enseñanza de la literatura; Donna Ogle, de la National-Louis University, próxima presidenta de la Asociación Internacional de Lectura, para producción y comprensión de textos expositivos; e Isabel Solé de la Universidad de Barcelona, para evaluación de la lectura y escritura. Estas especialistas, cuya trayectoria en relación con los temas para los cuales las convocamos es ampliamente reconocida, participarán en paneles de debate con investigadores y docentes de nuestro país que han realizado aportaciones relevantes con referencia a dichos temas: Fernando Avendaño, Gustavo Bombini, Ana María Kaufman, María Luisa Cresta de Leguizamón, Delia Lerner, Marta Marín. (Damos solamente los nombres de quienes han confirmado ya su participación dentro de una lista más extensa.)

Enseñar literatura en la escuela y promover la formación del lector estético es una tarea sumamente compleja, donde se hace más evidente aún el dilema entre lo obligatorio y lo electivo que acompaña las prácticas de la lectura y la escritura en la escuela. ¿Cómo hacer –si ello es factible– para que los niños y los adolescentes se acerquen con placer a los textos literarios? ¿Es posible la lectura literaria en la escuela con todo lo que ella conlleva? ¿Cuál es el concepto de literatura que sustenta las prácticas de enseñanza y cuáles son sus alcances? ¿Cuáles son los criterios de selección de los textos literarios que ingresan en el aula? ¿Cómo y desde qué perspectivas abordar las "otras literaturas"? ¿Qué implica ser un lector estético? ¿Cómo conciliar las acciones escolares y las extraescolares de promoción de la lectura? Éstos son algunos de los interrogantes, enunciados de manera desordenada, acerca de los cuales habremos de trabajar durante el simposio.

El tema de la enseñanza de la gramática es un tema siempre presente cuando se hace referencia a la enseñanza de la lengua. Desde hace ya algunos años la controversia se suele instalar con mucha frecuencia en un eje que presenta, en uno de sus extremos, a quienes postulan abandonar la enseñanza de la gramática para dar lugar únicamente al ejercicio de las prácticas del lenguaje y, en el otro, a aquellos que hacen del conocimiento de las estructuras del sistema de lengua el pivote fundamental de la formación de hablantes, lectores y escritores competentes. También es motivo de debate qué tipo de gramática enseñar tomando como referencia las distintas gramáticas científicas existentes –estructural, textual, cognitiva, generativa, etc.–, o cómo hacer para "funcionalizar" la gramática para mejorar la competencia comunicativa del alumnado, o cuál o cuáles niveles de análisis lingüístico privilegiar. Dada la importancia del tema y la escasez de investigaciones didácticas que justifiquen, desde la óptica de las adquisiciones del alumno, las decisiones acerca de qué estructuras gramaticales enseñar y cuándo y cómo hacerlo, consideramos de alto interés todos los aportes que se hagan en torno de esta problemática.

Los textos expositivos, a través de los cuales se trasmite información organizada a partir de una intencionalidad didáctica, constituyen un recurso esencial para la construcción del conocimiento que tiene lugar en el entorno escolar; de ahí su importancia como tema de debate. En el simposio se tratarán aspectos tales como el tejido de esos textos, sus diversos géneros, sus formas de circulación y empleo, las estrategias de comprensión y de producción de los textos expositivos, los diversos modos de complementar su información con la proveniente de otros soportes, el papel del mediador en la búsqueda, organización y rememoración de informaciones provistas por diferentes fuentes, entre otros.

Otro de los temas elegidos para el debate es el referido a la evaluación. Se trata de poner en discusión no sólo los alcances de la evaluación en general de los aprendizajes que tienen lugar en la institución escolar, sino también, y primordialmente, aspectos tales como qué evaluar en relación con el objetivo de formar lectores y escritores competentes, por qué y cómo hacerlo, qué criterios privilegiar, qué instrumentos usar si se toman en consideración los procesos, etcétera.

En esta oportunidad, a diferencia de lo que hicimos en 1997, en el **Primer Congreso Regional de "Lectura y Vida"**, abrimos un espacio para ponencias con la convicción de que muchos de nuestros lectores podrán hacernos conocer valiosas experiencias en relación con los temas en debate, que servirán para cimentar otras prácticas en un nuevo tiempo de siembra hasta otro posible encuentro.

MER

TERESA COLOMER

La enseñanza de la literatura como construcción del sentido

"La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas."

Emilio Lledó (1994:11)

Sirva esta cita desde el mundo de la filosofía para introducir, casi dándola por supuesta, la importancia de la literatura como representación cultural del mundo de la experiencia. Desde las disciplinas englobadas en el término de "humanidades" no ha dejado de teorizarse nunca sobre la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad. Las citas, pues, podrían ser infinitas. Y sin embargo, a lo largo de nuestro siglo, el sistema educativo ha ido retirando a la li-

Teresa Colomer es docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

teratura el favor que había ostentado durante siglos como eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales.

Esta pérdida de centralidad no se debe, naturalmente, a una especie de obnubilación colectiva. Los cambios sociales producidos en las sociedades postindustriales y los progresos espectaculares de determinadas áreas del conocimiento provocaron un desajuste evidente entre la educación tradicional y las nuevas necesidades sociales creando nuevos marcos de actuación educativa que se percibieron como divorciados de las tradicionales justificaciones literarias. La alfabetización social diversificó los usos de la lectura y la escritura, la extensión de la escolaridad incorporó sectores sociales para los que las formas habituales de enseñanza resultaban ineficaces, la irrupción de los instrumentos de comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo, y los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social hallaron también nuevos cauces en los poderosos medios de comunicación. Por otra parte, la emergencia del discurso tecnológico y científico eclipsó el prestigio de las humanidades en una alarmante contraposición que ha llevado a denunciar el fin de la cultura de la palabra (Steiner, 1990).

Fiel reflejo de la situación social, desde la década de los sesenta, la escuela acogió los progresos de las teorías lingüísticas que redujeron el papel de la literatura al de uno de los usos sociales de la lengua. Un uso que pasó a asimilarse, prácticamente, al propósito de obtener un disfrute más cualificado del tiempo de ocio en las sociedades de consumo, a la vez que, en las aulas, se perpetuaba, a pesar de todo, el anterior objetivo de poseer un conocimiento enciclopédico de la evolución cultural. Ciertamente, las teorías literarias de los setenta no ofrecían excesivos argumentos para la consideración educativa de la literatura. Centradas en el análisis de la construcción textual, sus resultados produjeron más bien una falsa cientificidad técnica en el trabajo de la escuela secundaria y una total inhibición en la definición de objetivos en la primaria que se refugió en la conquista de la afirmación de la lectura directa de los textos como método formativo.

Y, sin embargo, la consistencia de la literatura como instrumento de la construcción cultural de los individuos y las colectividades continuaba ahí. El significado, la cultura y el lenguaje son campos de interés central en el mundo actual y ello ha conducido al encuentro continuado de diversas disciplinas con la reflexión sobre estos temas producida desde la teoría literaria a lo largo del tiempo. La psicolingüística, por ejemplo, empezó a conceder una atención creciente a la literatura al estudiar el desarrollo del primer lenguaje. De los primeros estudios centrados en el desarrollo de las formas lingüísticas se pasó pronto al del estudio de los procesos psicológicos implicados. Applebee (1978), tomando el término de Harding (1937), denominó "papel de espectador" a un uso estético del lenguaje diferente de las formas transaccionales de traspaso de la información. El estudio de Applebee sobre el desarrollo de este proceso se centró en su ejemplo más potente: el del desarrollo infantil del sentido de las historias. Su aportación resaltó las implicaciones de ese progreso en la capacidad de representarse la experiencia a partir del contacto con los mensajes literarios. Los estudios de Applebee o de otros autores, como Holland (1968, 1975) sobre la manera en que los niños y niñas establecen el esquema narrativo, perciben la relación entre realidad y fantasía o aprenden las connotaciones culturales de los personajes de los cuentos, establecieron las bases de un nuevo encuentro entre la psicología y la literatura, más allá del que se había producido ya a partir del interés de las corrientes psicoanalíticas por la literatura de tradición oral.

Esta línea de estudios, denominada a veces "el trabajo del grupo de Cambridge" ha ido concediendo una importancia creciente a la literatura como andamiaje privilegiado para la experiencia de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural del desarrollo de la motivación y de la adquisición de las habilidades de acceso a la lengua escrita. Como veremos más adelante, los trabajos de Wells (1986), Britton (1970), Lighfoot y Martin (1988) o Meek (1983) han tenido una gran repercusión en las investigaciones relacionadas con los libros infantiles y la educación literaria en la escuela, especialmente en los medios anglosajones.

El marco cognitivista de estas investigaciones ha ido evolucionando de un modo favorable para un encuentro cada vez más fructífero. De

la idea vigostkiana de que el juego y el lenguaje representan el intento humano más fundamental para trascender el *aquí y ahora* y poder, así, construir modelos simbólicos que permitan comprender la realidad, se ha pasado al estudio de los procesos y de las formas a través de las cuales se crean y se negocian los significados en el interior de una comunidad, de manera que se ha potenciado la atención a la construcción cultural del aprendizaje. Como Bruner (1986) señaló, la experiencia humana sólo puede plasmarse a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y nuestra vida sólo nos resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación, a través de las modalidades del lenguaje y el discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas y de los patrones de vida comunitaria.

De ahí ha surgido un acrecentado interés por las formas narrativas del discurso como sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a la experiencia. Como dice Heilbrun:

> "Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas" (1988:37).

Las teorías literarias, por otra parte, evolucionaron desde los planteamientos formalistas y estructuralistas, tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector. Así, la teoría de la recepción, la semiótica o la pragmática se refirieron ampliamente al papel cooperativo que el texto otorga al lector y a la literatura como uso específico de la comunicación social. Se produjeron, pues, nuevas formulaciones del fenómeno literario que, por una parte, señalaron su dependencia de criterios externos –estableciendo, por ejemplo, la relatividad de un *corpus* textual sujeto a los cambios en las valoraciones socioculturales a través de las épocas– y resaltaron la importancia de la escuela como institución social que contribuye a la dinámica del "campo literario" definido por Bourdieu (1977). Pero también se avanzó en formulaciones que, por otra parte, enfrentaron la literatura a la luz de criterios internos, en el sentido de "fundados sobre los efectos de la lectura" en el lector (Bronckart, 1997) que son determinantes para la reformulación de los objetivos educativos.

Desde esta perspectiva, resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre el carácter de "género segundo" del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario –es decir, en los "géneros primeros"–, en otras propias de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.– proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bajtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, como Reuter o Bronckart. Tal como lo formulan Cesarini y Federicis (1988):

> "La literatura es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se autorrepresenta el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configuran el tejido social.
>
> La retórica, en el sentido más alto del término, entendida como técnica argumentativa y persuasiva y como gran arsenal de modelos de discurso, presenta principios fundamentales para la comunicación humana, las estrategias dialógicas, la capacidad de debate y de confrontación

de ideas. De forma semejante, la literatura ofrece importantísimos soportes y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia" (vol. IX, 28).

Fragmento "Las novedades", Norah Borges

El aprendizaje de la literatura como interpretación

De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo –estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.– que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura, *"una cultura que, en sentido amplio, incluye todo aquello que tiene propiamente existencia, tanto los individuos como la realidad en la que viven inmersos"* (Balaguer, 1996:15).

Si el modelo decimonónico de enseñanza de la literatura se basaba en la idea de la adquisición de un patrimonio, puede decirse, como hace Bronckart (1997), que se trata esencialmente de un patrimonio de los debates humanos sobre las interpretación del mundo. Un patrimonio formado por los textos que testimonian las tensiones y contradicciones del pensamiento humano y que ofrecen a las nuevas generaciones la posibilidad de iniciar su incorporación a ese *forum* permanente.

Es desde este valor formativo que puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. Una evaluación que puede sustentarse, como hace Bronckart, en las teorías de Habermas sobre la actividad humana según las cuales la evaluación lingüística conduce a las representaciones del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo.

En segundo lugar, la confrontación entre la diversidad de textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, la estructura enunciativa misma de los textos revela el paso desde un enunciador monolítico, reflejo de un sujeto ideal cartesiano, a un enunciador múltiple, testimonio de la toma en consideración del sujeto social por parte del pensamiento decimonónico, tal como describió Bajtin y aun, de la reflexión contemporánea sobre el individuo desde los parámetros de una posmodernidad que ha acentuado la visión relativista del mundo a partir de una observación descentrada del individuo, de manera que éste no es visto como un producto de la conciencia individual, sino como un proceso, perpetuamente en construcción, perpetuamente contradictorio y abierto al cambio. De este modo, los interrogantes artísticos posmodernos han generado nuevas vías de exploración del mundo al problematizar las relaciones entre el lenguaje y sus referentes en una tendencia que puede rastrearse, incluso, en el campo de la literatura dirigida a los niños, niñas y adolescentes (Colomer, 1998a) y que la educación literaria de los alumnos debe incluir si se desea formar a ciudadanos actuales (Battilana y Setton, 1997).

En tercer lugar, la enseñanza de la literatura puede reformular la antigua justificación sobre su idoneidad para la formación lingüística. En estos momentos, por ejemplo, estamos asistiendo a una nueva etapa de reivindicación de la interrelación entre lengua y literatura tras el divorcio iniciado con el abandono de la preceptiva retórica en el siglo XIX. Se ha denunciado, así, la "reinvención" de las técnicas de escritu-

ra realizada por la lingüística del texto y por la investigación sobre los procesos de escritura a partir del olvido de la tradición clásica por parte de la cultura occidental (Pagès, 1998) y se ha señalado que, en su nivel más profundo, la literatura permite apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso:

> "Las actividades de identificación de las voces que se expresan en un texto, las tentativas de evidenciar los mecanismos de gestión de esas voces a través de las instancias formales que constituyen el *narrador* o el *enunciador* nos llevan de lleno a los aspectos más profundos de la literatura. Porque esas instancias, las voces que distribuyen y las modalizaciones que esas voces rigen, no son, en definitiva, más que huellas de los procesos interpretativos o propiamente evaluativos: evaluación del estatuto de los temas convertidos en discurso (cierto, probable, felices, etc.); evaluación del origen y de los móviles de esa evaluación primera; evaluación del estatuto y de la legitimidad misma de esa segunda evaluación, y así, en esa espiral permanente en la cual se despliega el trabajo interpretativo de la humanidad sobre sí misma" (Bronckart, 1997:22).

Interpretar o saber

Entender la educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos ha renovado su enseñanza en las aulas (Colomer, 1997a). Centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. Ambos tipos de actividades han estado presentes a lo largo del tiempo y han mantenido relaciones difíciles y variables a través de la sucesión de los distintos modelos de enseñanza literaria. Pero para abordar su articulación actual ha sido preciso que, antes, se cuestionara la concepción de la enseñanza de la literatura como transmisión de saberes y, especialmente, como transmisión de conocimientos sobre la historia literaria.

Los planteamientos didácticos surgidos en la década de los sesenta procedieron a la crítica de la enseñanza histórica realizada a través de los manuales y de las explicaciones del profesor. Señalaron, por ejemplo, la falsedad caricaturesca que, desde el punto de vista literario, suponía el desarrollo cronológico de una cadena de causas y consecuencias aplicada a una selección de obras clásicas a través de los tiempos. Una selección que, por otra parte, difícilmente podía hacer compatible la representatividad de los distintos momentos históricos con su cualidad de textos magistrales singulares, precisamente el criterio a partir del cual se justificaba su presencia. Desde el punto de vista docente, la abstracción del discurso explicativo sólo podía llevar a los alumnos al aprendizaje memorístico de los cuadros de referencia y a la asunción pasiva y reverencial de valoraciones artísticas históricamente condicionadas. El conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto y los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido ninguna necesidad de adentrarse en su lectura.

La décadas de los sesenta y setenta sustituyeron los objetivos de adquisición de conocimientos por el propósito de desarrollar la competencia literaria a través de la formación de instrumentos interpretativos. Ello confluyó con el triunfo social de un discurso "moderno" de la lectura que la concebía como un uso democratizado y libre de dirigismos formativos, tal como describen Chartier y Hébrard (1994). La sustitución de la lectura de los manuales por la reivindicación de un acceso directo a las obras literarias coincidió, así, con la llegada a la escuela de prácticas de lectura que se quisieron tan parecidas como fuera posible al uso social de la lectura practicado fuera de ella. *Desescolarizar la lectura o ¡Dejadles leer!* son expresiones que sintetizan el combate librado en favor de un aprendizaje basado en el acceso libre de los alumnos a los textos.

En realidad, aunque renovada con todo el aparato formal de las nuevas teorías literarias y pedagógicas, la crítica de fondo a la enseñanza de "saberes" literarios no era nueva. En España, desde los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza, por ejemplo, todos los intentos de renovación didáctica a lo largo del siglo habían insistido en la necesidad de leer los textos en lugar de aprender valoraciones dadas sobre ellos. En Francia, Lanson, referente obligado de las nuevas directrices de la educación, ya la había formulado en 1894 en los siguientes términos:

"La idea de que un niño cuando sale del liceo ha de 'saber' literatura es una de las más absurdas que conozco: la literatura, para la mayor parte de las personas, no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de 'saber': se trata de frecuentar y de amar."

Naturalmente, el problema se refiere, en realidad, a la determinación de cuáles son las competencias interpretativas y de qué clase de información se necesita para obtenerla. Pero se trata de una cuestión aún muy poco definida ya que la relación entre uso y reflexión metaliteraria supone un tema sólo recientemente abordado por la investigación educativa y constituye, precisamente, uno de los principales desafíos actuales en este campo. En cambio, los términos de *frecuentar y amar* utilizados por Lanson han hallado un enorme eco en las últimas décadas como puede verse en la proliferación actual de expresiones sinónimas como *familiarización con los libros, hábitos de lectura, animación a la lectura, placer lector, gusto por la lectura*, etc. Un cúmulo de términos que remiten, de una u otra manera, a la práctica escolar de la lectura extensiva y libre de obras.

La lectura libre

Las prácticas de biblioteca de centro o de aula y las actividades de lectura libre en general, con todos sus variados matices, se adscriben a la idea de que para enseñar la lectura literaria hay que poner en relación alumnos y obras. Es a través de esa lectura extensa como los alumnos van adquiriendo nociones implícitas del funcionamiento de los textos literarios y pueden configurar un horizonte de expectativas sobre el cual contrastar sus lecturas.

Inicialmente, la lectura extensa de obras se basó en obras dirigidas a la enseñanza moral en la etapa primaria, mientras que las "páginas literarias" configuraban las antologías. En la etapa secundaria, el acceso a obras completas presenta un itinerario más variable a lo largo del tiempo, aunque su uso fue decayendo durante nuestro siglo a medida que aumentaba la lista de conocimientos a transmitir. Pero, ya en 1911, Bézard preconizaba esta vía frente a la transmisión de información y al análisis de fragmentos:

"Es por las lecturas extensas que los alumnos adquieren algunos conocimientos: ellos no poseen la fuerza para analizar por sí mismos, profundamente, un escaso número de líneas" (1911:287).

A partir de la década de los sesenta, puede decirse que la lectura libre y extensa de obras fue vista como la única alternativa real a la enseñanza literaria en la escuela primaria. Así, por ejemplo, la profunda renovación producida en el primer aprendizaje de la lectura ha pasado a considerar la presencia de libros reales en el aula como un instrumento imprescindible. La constitución de una biblioteca de aula, la participación de los alumnos en la ordenación de los libros según diversos criterios, la lectura en voz alta del enseñante, la lectura libre y exploratoria de los niños de forma individual o en grupo, las entrevistas entre los niños y el docente sobre los libros hojeados o leídos durante la semana, las recomendaciones y comentarios orales sobre las obras, etc. son actividades incorporadas ya de forma muy generalizada en los primeros cursos de la escolaridad. La forma en la que los libros ayudan a los niños y niñas de la etapa infantil a entender el mundo y a formar la base de sus competencias literarias ha sido un tema muy tratado desde diversas perspectivas. Las ideas difundidas al respecto han configurado la conciencia educativa de que el simple acceso a los libros constituye una gran parte de la educación lectora y literaria y puede servirnos aquí de ejemplo de cómo ayuda la literatura a entender el mundo en la etapa de formación de los individuos.

El acceso a los textos en la etapa infantil

Es bien sabido que la evolución de los intereses y capacidades de los pequeños lectores es excepcionalmente rápida en sus primeros años de vida. Los primeros contactos con la literatura se producen en gran parte a través de formas orales y aún de la recepción de ficciones audiovisuales. Pero los libros para niños y niñas que aún no saben leer son una realidad bien consolidada en la producción actual de literatura infantil y, con la ampliación del sistema educativo hacia las primeras edades de vida, estos libros han penetrado también en las aulas. La ayuda que proporcionan estas obras para sentar las bases de la educación literaria puede sintetizarse en las siguientes líneas:

"Siemara", Ramón Gomez Cornet

1. La adquisición de sistemas de símbolos. Este aprendizaje supone un progreso tan veloz que justamente ha sido aludido como una evidencia de la capacidad innata de simbolización de la especie humana. En este sentido los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia. Así, por ejemplo, aunque las ilustraciones difieran de la realidad en tantos aspectos (sean en blanco y negro, de diferente tamaño, inexactas, etc.), los niños y niñas reconocen los objetos en las formas pintadas antes del segundo año de vida. La exploración de las imágenes estáticas da tiempo a los niños para identificar y comprender, ya que los primeros libros simplifican y hacen más manejable la imagen de un mundo exterior mucho más complejo y caótico en su multiplicidad de objetos y acciones simultáneas. En ese comprender los niños y niñas no sólo interpretan el símbolo de lo que hay objetivamente, sino que se inician en los juicios de valor que merecen las cosas en su propia cultura: lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, adecuado o ridículo, etcétera.

Por otra parte, las imágenes de los primeros libros también inician en la necesidad de inferir información no explícita propia de cualquier acto de lectura, ya que si las inferencias deben hacerse a partir de la palabra se requiere más concentración y memoria a largo plazo. Así, por ejemplo, la investigación ha demostrado que los niños de tres años tienen bastante éxito en su deducción de sentimientos de los personajes cuando pueden apoyarse en la imagen, mientras que cuando deben deducir los estados de ánimo a partir de la información verbal tienden a abandonar la comprensión de las posibles motivaciones o emociones de los personajes para atender únicamente al argumento (Geber, 1977).

El acceso al lenguaje escrito supone un nuevo avance en la posibilidad de simbolizar la realidad. La progresiva aparición del texto en los libros infantiles ofrece un buen andamiaje para el aprendizaje de la lectura, de la misma manera que la conversación con los adultos lo ha sido para la adquisición del lenguaje oral. El texto escrito de esos libros contribuye al aprendizaje de la lectura a través de procedimientos como el uso de palabras o frases repetitivas que pueden ser identificadas con facilidad, así como de canciones y textos rimados que inciden en la anticipación y reconocimiento del texto. O bien, de recursos como la utilización de modelos narrativos muy previsibles, como los cuentos populares, las estructuras acumulativas que crecen y decrecen a partir de los mismos elementos o la organización en secuencias familiares (los días de la semana, las estaciones del año, etc.) o en diversos tipos de jerarquías (de mayor a menor, de desnudo a vestido, etcétera).

Los criterios de legibilidad, como la amplitud del vocabulario o la longitud de las frases, han sido objeto de mucha atención y polémica en relación a los libros para las primeras lecturas. Obras como las del norteamericano Arnold Lobel demostraron que se pueden producir obras excelentes con un vocabulario limitado. Pero es cierto, como señalaron Bettelheim y Zelan (1981), que valorar el significado de la historia es mucho más importante que determinar el número de palabras poco familiares, especialmente si la dificultad puede resolverse a través de la imagen o si las palabras son deducibles por el contexto o por su morfología, los dos procedimientos más utilizados por los lectores de todas las edades para ampliar su vocabulario.

2. El uso de la imagen para la construcción del sentido. Ya que las historias para niños pequeños deben basarse en la interrelación de texto e imagen, el debate sobre la comprensibilidad de las imágenes ha formado parte también de la discusión sobre la relación entre los textos infantiles y sus lectores. En los años setenta empezaron a producirse libros de imágenes con predominio realista en el sentido de atención a

la perspectiva habitual, cuidado en los detalles, realce de las figuras sobre el fondo y colores naturalistas. Sin embargo, y aunque puede suponerse que son menos comprensibles, la práctica demuestra que estilos diferentes y más experimentales también pueden gustar a los niños y niñas por otras razones, y, actualmente, muchos ilustradores se hallan explorando la frontera entre la comprensión y la atracción en los libros para los pequeños.

Eso no significa, naturalmente, que las ilustraciones no puedan ser excesivamente complejas, tanto si la dificultad se refiere a su riqueza significativa como si se debe simplemente a un mal planteamiento. Los lectores tendrán dificultades, por ejemplo, si se produce una incongruencia entre algún detalle y la escena general. Chadler (1977) aportó el ejemplo de una ilustración en la que un niño sonreía mientras le ponían una inyección: sólo los niños mayores de seis años se distanciaron de la primera impresión y usaron la evidencia de que el niño sonreía para tratar de formular una nueva hipótesis –la de que, por ejemplo, el niño y su padre estaban jugando a médicos–, mientras que los de menor edad prescindían del detalle e insistían en decir que el niño estaba asustado.

3. La adquisición de la conciencia narrativa. Ya desde muy corta edad los niños y niñas poseen muchos conocimientos sobre la narración de historias. A los dos años la mayoría de ellos usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales, etc.). Es un claro indicio de que a los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, y ese conocimiento se desarrollará hasta el reconocimiento de las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles. El progreso gradual del conocimiento sobre las características formales de la historia se produce en dos líneas principales: la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes.

En el inicio del desarrollo narrativo, los niños y niñas se dan por satisfechos con recono-

17 BEST COPY AVAILABLE

cer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias en términos de episodios desconectados. A medida que crecen aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones y son más capaces de colocar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior de un esquema de progreso. Sabemos, sin lugar a dudas, que este avance resulta más fácil para aquellos niños y niñas que han oído contar muchos cuentos y que han aprendido a tener en cuenta los acontecimientos de las páginas anteriores para atribuir un sentido a las historias de los libros. Las estructuras narrativas que los niños de esta edad son capaces de controlar han sido identificadas por Applebee (1978) en seis formas básicas cada vez más complejas y que se corresponden a los estadios de desarrollo establecidos por Vigostky. El primer tipo de estructura, por ejemplo, se refiere simplemente a una *asociación* de ideas entre los elementos donde una idea lleva a la otra sin más relación. A los cinco años la mayoría de los niños ya utilizan la estructura que Applebee denomina cadena *focalizada*, en la que se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años los niños y niñas dominan propiamente la estructura de la *narración* con todas sus condiciones, por ejemplo, la de que el final debe estar en relación con el conflicto planteado en el inicio.

Los libros que se dirigen a los niños y niñas que se hallan realizando este proceso deben limitar la complejidad de sus historias si se espera que sean entendidas. Las historias deben ser cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil y para no exigir demasiado a su confusa atribución en las relaciones de causa y consecuencia. Las observaciones a este respecto indican que los libros son mejor entendidos si aparecen pocos personajes, el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición y el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil palabras.

Esta economía de medios puede lograrse a través de diferentes recursos utilizados en los libros para primeros lectores (Colomer, 1997b). Uno de ellos es la cuidadosa división de la información en unidades informativas breves que llegan a establecer una completa orquestación de ritmos e inclusiones entre las secuencias narrativas. La versificación de las historias, antes aludida, supone otro recurso coadyuvante para la secuenciación de la historia en unidades manejables, ya que la canción o la rima contribuyen a fijar el orden de los acontecimientos porque pasan a ser recordables, repetibles y anticipables. Otro recurso de economía narrativa es la incorporación de la ilustración como elemento constructivo de la historia y no como una simple elaboración artística de la información textual. Un tercero es la ocultación del narrador en favor de perspectivas narrativas externas que convierten la narración en una especie de dramatización dialogada ante los ojos del lector. Finalmente, puede señalarse también la interposición de personajes infantiles entre el lector y la historia, lo cual permite utilizar una figura que negocia los significados que se prevén excesivos para la comprensión infantil.

La conciencia narrativa incluye también la posesión de expectativas sobre la conducta de los personajes. Los personajes forman parte del mundo real de los niños y permanecen en sus referencias sobre el mundo como una herencia cultural compartida con los adultos. Es uno de los primeros aspectos que permite experimentar la literatura como una forma cultural compartida y sentirse "comunidad de lectores" con las demás personas del propio entorno cultural, una experiencia que se ha revelado decisiva para la formación literaria.

La mayoría de libros infantiles potencian la lectura identificativa del lector a través de protagonistas infantiles que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real. En bastantes casos, esos protagonistas se convierten en personajes de series, lo cual gusta a los niños y niñas porque hacen previsibles las historias y alargan el contacto con sus personajes predilectos. Los libros presentan entonces formatos, dibujos, etc. idénticos y crean una sensación de orden en una etapa de la vida muy necesitada de regularidades. El desarrollo de expectativas sobre los personajes incluye también el conocimiento de las connotaciones que se les atribuyen culturalmente, especialmente en el caso de los animales y en el de los seres fantásticos. Tal como han establecido estudios como los de Kuethe (1966) los seres fantásticos ofrecen modelos de conducta definidos aun más rápidamente que las connotaciones de los animales. Los animales humanizados constituyen un tipo de personaje muy frecuente en los libros infantiles. Aunque su uso se remonta a las fábulas, su utilización actual se sitúa más bien en la tradición inglesa de inicios del siglo XX creada por autores como B. Potter.

La figura del animal (y especialmente de algunos animales como los osos o todo tipo de roedores, a causa de sus características y connotaciones adecuadas para favorecer la identificación infantil) es un recurso utilizado a menudo para crear una cierta distancia entre el lector y una historia especialmente transgresora de las normas sociales o muy dura afectivamente, ya que el impacto de sucesos como la muerte de los personajes o la excitación producida por la vulneración de las normas de conducta será menor si los actores no son humanos. Sin duda la muerte de la madre de Babar (en J. de Brunhoff, **L'Histoire de Babar, le petit éléphant**) en una etapa de tanta dependencia hacia los padres es más soportable porque se trata de un elefante y el niño puede permitirse el lujo de entregarse sin sentimientos de culpa a la secreta fascinación por la independencia lograda por el elefantito huérfano. También queda claro que los animales pueden cometer acciones terribles y vedadas a los humanos como planear la caza de otros animales o rebelarse contra los humanos adultos. Por otra parte, las ambigüedades y las desmitificaciones (el león cobarde de **The Wonderfl Wizard of Oz** porque lo esperamos valiente, la princesa emprendedora porque su modelo básico es la pasividad, etc.) deberán esperar a que se haya establecido la norma de base si se quiere que los niños las aprecien como tales.

Otra ventaja de los personajes animales y fantásticos es su economía descriptiva. No hace falta caracterizar el mundo establecido por una fórmula de inicio como *Había una vez un conejo*, y los personajes fantásticos permiten una gran libertad de reglas. Las explicaciones psicoanalíticas sobre los cuentos populares se han referido a estos personajes como encarnaciones de las percepciones infantiles sobre la amenaza del poder de los adultos o como personificaciones de las propias pulsiones agresivas de los niños. En la actualidad, la fuerte corriente de desmitificación existente ha convertido a la mayoría de estos seres en personajes simpáticos y tiernos, mientras que la psicologización de los temas ha llevado al predominio de un nuevo tipo de ser fantástico: el de los monstruos. La plasticidad y poca concreción de estos personajes parece hacerlos muy aptos para encarnar las angustias interiores, pesadillas y terrores indefinidos conjurados hoy en día por una literatura infantil propia de sociedades postindustriales.

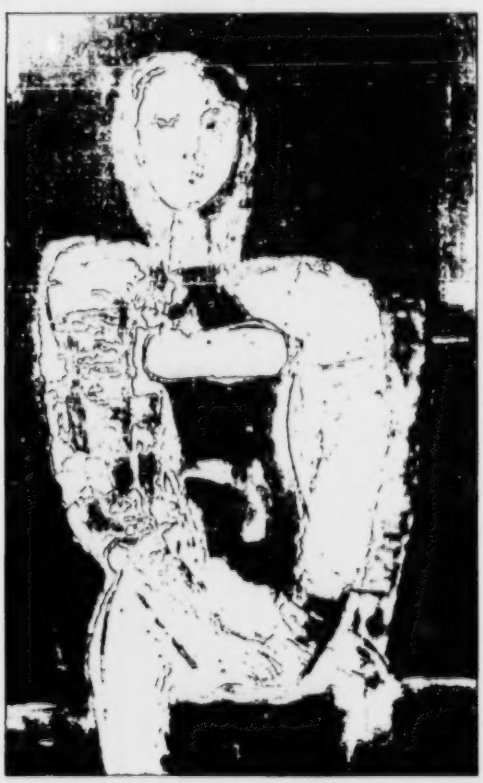
4. La ampliación de la experiencia: los temas. Muchos libros infantiles ofrecen a los pequeños la confirmación del mundo que conocen: la vida cotidiana en la familia, la compra, los juegos en el parque, etc. Pero los niños y niñas necesitan también un tipo de literatura que extienda su imaginación y sus habilidades perceptivas más allá de sus límites actuales, de manera que los mejores libros ilustrados son aquellos que establecen un compromiso entre lo que los niños pueden entender solos y lo que pueden comprender a través de un esfuerzo imaginativo que se vea suficientemente compensado. Algunas líneas de progreso en las posibilidades de comprensión en estas edades tienen especial incidencia en los temas y tipos de la ficción infantil.

Nos referimos, en primer lugar, a la relación entre realismo y fantasía. Las historias para estas edades son recibidas por los niños como una representación del mundo tal como es. No se cuestionarán su veracidad hasta el final de esta etapa cuando pasen a interesarse por el origen de las cosas. Sólo cuando las historias han emergido como conciencia de la ficción, los niños pueden empezar a utilizarlas para explorar el mundo tal como *podría ser*. Un mundo que propondrá alternativas más que confirmará certidumbres.

El progreso a través de la fantasía establece un *continuum* desde la experiencia inmediata hacia el desplazamiento en el espacio o en la imaginación. A los dos años los niños prefieren libros sobre un mundo conocido y con acciones experimentadas por ellos, pero a los cuatro predomina la excitación por lo desconocido y en general se produce una progresiva ampliación desde el realismo a la fantasía. Así, el 97% de las historias que los niños inventan a los dos años y medio se centran en el mundo de la casa y la familia, con acciones cotidianas como comer, dormir, etc. A los cinco años, en cambio, sólo un tercio de sus historias ocurren en la vivienda y únicamente un 7% se circunscriben a acciones realistas. Algunos investigadores, como Haas Dyson (1987), tienden a ofrecer explicaciones psicológicas a estos hechos. Destacan, por ejemplo, que los niños de dos años tienden a alejar de la esfera inmediata aquellas historias que contienen elementos de peligro del mismo modo que jamás las narran en primera persona. Otros autores, en cambio, prefieren destacar la asimilación cultural producida, ya que los niños

de cinco años se han familiarizado con un mundo literario de aventuras, vistas como sucesos lejanos y propios de las historias. En sus narraciones adoptan, pues, estas formas y colocan la aventura allí donde han aprendido que habita.

Otra vía de exploración de la realidad presente en los libros es la del humor. El humor en los libros infantiles se basa en la inversión o transgresión de las normas de funcionamiento del mundo que ellos ya dominan, de forma que las equivocaciones o las exageraciones configuran una parte importante de los recursos utilizados. Un oso que pregunta si debe colocarse los pantalones por la cabeza hace gracia al niño desde la superioridad de saber cómo deben colocarse, de manera que el desorden de los objetos o la transgresión de normas y tabúes apelan a su complacencia por la transgresión de una represión ya interiorizada. El juego con el absurdo se basa, a su vez, en la inversión del orden que las palabras otorgan a la realidad. Si el niño siente la discrepancia entre los hechos y su necesidad de ordenarlos genera angustia (*¿cómo pueden volar unos labios sin cara?* en el cuento de Ruano, *Besos*). Pero ríe si percibe esa contradicción como un juego que confirma la norma.



"Figura", Leopoldo Presas

En el ejemplo aportado por White (1954), una madre da las buenas noches a su hija, al gato, a los muñecos... y a la silla. La niña protesta *¡No digas "buenas noches, silla"!* Pero el juego vuelve a empezar y la niña ríe ahora repitiendo cada vez *¡No digas "buenas noches, silla"!*

Una tercera vía se refiere a la tensión entre la idealización y la problematización del mundo. Los niños y niñas aceptan normalmente una imagen *idealizada* de ellos mismos y de su mundo. Pero también necesitan una literatura más dura que se haga eco de su parte menos socializada y agresiva. La literatura antiautoritaria se ha encaminado a reflejar la ira de los pequeños por su situación de dependencia y manipulación por parte de los adultos y muchos otros libros han incorporado nuevos temas referidos a los conflictos psicológicos propios de estas edades (el miedo nocturno, los celos, etc.). En todos ellos se ofrecen vías de reconciliación a través del distanciamiento humorístico e imaginativo, lo cual ha provocado debates sobre la constitución de un nuevo didactismo literario o sobre los límites del uso terapéutico de los libros para niños y niñas.

Ciertamente, en muchas ocasiones los niños no utilizan las historias como identificación subconsciente, sino como reconocimiento de que las acciones que en ellas ocurren contradicen las expectativas sociales. En esas acciones los niños pueden explorar las consecuencias de las acciones prohibidas o peligrosas desde la comodidad del lector. La creación de normas crea también la posibilidad de vulnerarlas, y entender las normas significa diferenciar qué es cumplirlas y qué transgredirlas. Es decir, se refiere al juego intelectual o moral con las ideas o las conductas, de modo que la literatura apela, como recuerda Coleridge, a todo lo que somos como seres humanos, más allá de nuestra existencia circunstancial, para construir la experiencia como una operación de conocimiento.

El itinerario infantil de lecturas iniciado en las primeras edades puede llevar a los niños y niñas a conocer, por ejemplo, el himno a la infancia que supone **The Adventures of Tom Sawyer** y a experimentar la coexistencia de los sentimientos de exaltación de la naturaleza en la que esos personajes infantiles viven inmersos, con el del temor que les lleva a conjurarla a través de prácticas supersticiosas. O conocer a través de **Robinson Crusoe** tanto el mantenimien-

to de la dignidad humana en circunstancias adversas, como la tensión entre el ideal de posesión de bienes y el impulso de superación propio del género humano.

Las obras leídas a lo largo de la infancia suponen, así, en definitiva, el acceso a la formalización de la experiencia humana a través de obras que se ajustan a las capacidades de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. La constatación de ese proceso sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su inicio al diálogo entre el individuo y su cultura, al uso de la literatura para contrastarse en su horizonte de voces y no para analizar la construcción del artificio. Desde esta óptica, el trabajo escolar se ha orientado, pues, a desentrañar el sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse, de manera que la literatura ofrezca la ocasión para ejercitarse en la objetivación de la experiencia y de forma que el esfuerzo realizado en la lectura se justifique por el progreso obtenido en la capacidad de entender el mundo.

La lectura extensiva en la secundaria

Si las etapas infantil y primaria adoptaron con entusiasmo una práctica literaria que les devolvía una confianza mermada por las exigencias analíticas de las décadas de los sesenta y setenta, no sucedió lo mismo en la etapa secundaria. En estos cursos, la programación de saberes y la propia formación de los docentes ha estado manteniendo a raya hasta ahora la lectura extensiva de obras, excepto en el caso del antiguo COU, concebido precisamente como un curso de lectura interpretativa.

Sin embargo, la presión en favor de esta línea de actuación es tal, que también en los cursos de secundaria se ha introducido la lectura libre y extensiva de obras, si bien normalmente se ha situado en paralelo respecto de las programaciones históricas o formales. Justamente, uno de los mayores problemas de definición de los docentes de esta etapa deriva de la necesidad de conjugar su papel tradicional de formadores literarios y garantes de la comunidad cultural, con una nueva función que les convierte en animadores a la lectura. En este sentido, Manesse y Grellet (1994) han demostrado que los profesores franceses de secundaria continúan adscritos al *corpus* clásico y a la lectura guiada, aunque concedan una plaza secundaria a la lectura extensiva que pretenden fomentar los decretos educativos oficiales.

Los autores que han reivindicado la lectura libre de los textos han señalado repetidamente la contradicción existente entre reconocer teóricamente la libertad del lector y controlarla fuertemente en la práctica a través de guías y trabajos de lectura. Bernardinis (1991), por ejemplo, defiende la confianza educativa en la relación directa entre el autor y el lector y lamenta que la escuela superponga a la escritura del autor una "escritura segunda", formada por el trabajo de contextualización, comentario, análisis estructural, definición del código simbólico o identificación de las referencias ideológicas. Recuperar el placer directo del texto literario, recibido o creado por los alumnos, ha sido un argumento constante en los últimos años. La lectura y escritura libres han penetrado en la secundaria a menudo a través de talleres literarios y han dado origen a polémicas diversas. Los partidarios del uso libre de la literatura han denunciado prejuicios escolares como las dicotomías "si uno aprende, no juega; si se divierte, no estudia; si no copia, olvida; si el profesor no dicta, no sabe; o si se cede el protagonismo es que no se quiere trabajar". Mientras que la suspicacia hacia las tareas de producción y recepción libre se ha basado en la falta de programación, sistematización y evaluación que suponen. Se trata de una polémica que remite a una tensión de fondo entre *juego abierto* y *juego regulado* que compete a todo el ámbito educativo, pero que subyace de un modo especialmente visible en el discurso pedagógico generado durante las últimas décadas en la enseñanza literaria.

En realidad, a estas alturas del debate resulta insostenible mantener que el aprendizaje literario no deba ejercerse a partir de la lectura directa de las obras. Pero la simplificación de esta idea lleva en sí misma el germen de una creencia muy discutible: la de que la literatura no puede enseñarse. La reacción hacia una enseñanza basada en el traspaso de conocimientos ha construido un nuevo discurso para justificar el lugar de la literatura en función de la obtención del placer de la lectura. Pero es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo. Es curiosa la diferencia con que la escuela transmite la imagen del placer lector

en contraste con otros placeres tan indudables como el del conocimiento o el de la respuesta deportiva del cuerpo. Bronckart (1997) señala que, paradójicamente, estas actitudes subestiman el papel de la literatura como instrumento y lugar de evaluación de la actividad humana, en el sentido formativo al que antes se ha aludido. Se trata de una crítica coincidente con la que, desde el campo de la crítica de la literatura infantil y juvenil, hace exclamar a Alderson:

> "Los críticos que abdican de sus responsabilidades como tales probablemente olvidan algunas cosas que tienen una considerable importancia si los adultos han de ser de alguna ayuda en la creación de lectores inteligentes. (...) A juzgar por el tono de las críticas en la prensa nuestro propósito no parece ir más allá del intento de mantener a los niños quietos durante media hora o de convertirlos en competentes participantes de una sociedad burocrática. Pero, una vez que hemos asignado a la lectura el papel vital, que yo creo que tiene, de hacer a los niños más perceptivos y más conscientes de las posibilidades del lenguaje, parece necesario mantener juicios cualitativos formados sobre la base de la experiencia adulta. Naturalmente, la empatía y el conocimiento sobre los niños (más allá de la rememoración del pasado) tiene que formar parte esencial de esos juicios, pero justamente del mismo modo que lo es la respuesta basada en el conocimiento de los recursos de la literatura infantil y juvenil contemporánea" (1969: 11).

Leer o explicar

> Sally a Charlie Brown: "He estado leyendo poemas en la escuela, pero no los entiendo. ¿Cómo puedo saber si el poema me gusta?"
> Charlie Brown: "Ya te lo dicen"
>
> Charles Schultz (citado por Pagès, 1998)

Ciertamente, poner simplemente en relación a los alumnos con los textos no soluciona el problema de la enseñanza literaria. También es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos. Pero si antes hemos aludido a la cuestión no resuelta de qué tipo de conocimientos resultan pertinentes en ese tipo de avance, no es menor el problema de determinar qué tipo de guía necesita la lectura de los alumnos para poder progresar de una lectura comprensiva –entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados– hacia el enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger.

La lectura guiada de los textos es la práctica que mejor se ajusta a la autoimagen de la escuela como lugar de formación y ha sido la práctica educativa por antonomasia a lo largo de toda la historia de la enseñanza literaria. Durante mucho tiempo, incluso, la facilidad de lectura de los textos ha sido vista con suspicacia a partir de la idea de que una lectura sin obstáculos impide la tarea reflexiva del lector o, cuando menos, no la favorece. Hasta bien avanzado el siglo XIX, la enseñanza de la literatura se ejercía a partir de textos clásicos, escritos en latín o griego, de modo que la traducción atenta de los textos formaba parte ineludible de su lectura y sustentaba una práctica basada en el esfuerzo interpretativo bajo la guía del profesor.

La focalización en el texto y la búsqueda de fórmulas de análisis más "científicas" producidas en la década de los sesenta instituyeron una nueva práctica de lectura guiada en las aulas de secundaria: el *comentario de texto*. Una de las sistematizaciones más difundidas en España sobre esta actividad fue la de Correa Calderón y Lázaro Carreter (1957). En esta obra se determina como objetivo del comentario el "fijar con precisión lo que el texto dice" y el "dar razón de cómo lo dice". Los pasos marcados para conseguirlo son los siguientes:

1. La lectura atenta del texto para aclarar su vocabulario y establecer su sentido literal.
2. La localización del texto en el contexto de la obra de procedencia, en virtud de la solidaridad de las partes respecto del todo.
3. La determinación del tema a partir del la abstracción y síntesis de todos los elementos argumentales o de otro tipo presentes en el texto.
4. La determinación de la estructura a través del análisis por apartados de la composición textual.
5. El análisis de la forma, justificando cada rasgo formal como una exigencia derivada del tema.
6. La enunciación de una conclusión final que incluya el balance general de la observación realizada a la que puede añadirse una valoración personal del lector analista.

Puesto que, probablemente, todos hemos conocido este tipo de enseñanza, resulta sencillo evocar las dificultades que entraña un método que se define mayoritariamente por negación de lo que es un *comentario*. Una y otra vez se advierte a los alumnos que no deben separar fondo y forma, no deben basarse sólo en el sentido literal del léxico o no pueden apartarse del texto para explayarse en la información conocida sobre el autor o sobre el contexto de la obra, equilibrio especialmente difícil de alcanzar para unos alumnos que ven devueltos sus ejercicios con valoraciones que, alternativamente, les hacen saber que se han alejado en demasía, o bien que no han aportado suficiente información explicativa.

Fragmento "Mesa y niños", Antonio Scordia

La dificultad de las operaciones implicadas (abstracción, síntesis, valoración de la pertinencia de la información, selección de distintos enfoques de análisis, etc.) hace que la lectura guiada se convierta realmente en una lectura "contemplada" puesto que es el enseñante quien realiza oralmente el comentario. Los alumnos progresan mayormente en erudición, a base de acumular explicaciones vistas, ya que lo que se transmite es el resultado de la lectura y no los procedimientos interpretativos, de forma que el aprendizaje realizado no se transfiere a otros textos.

Para definir el tipo de prácticas que deben configurar la guía escolar de la lectura resulta interesante analizar la forma en la que los adultos comparten la lectura de los libros infantiles con los niños y niñas pequeños. Tanto en el contexto familiar como escolar, la forma en la que los adultos ayudan a ver los cuentos, sus comentarios, exclamaciones o lectura del texto, muestran de un modo muy eficaz a los niños y niñas que la literatura apela a nuestra implicación emotiva, interroga nuestra realidad desde la del libro, establece relaciones constructivas entre los elementos que se traducen en diversas estructuras narrativas o poéticas, utiliza los detalles para construir un sentido global o utiliza las formas lingüísticas de un modo específico. Muchas de estas formas educativas implícitas pueden extenderse, con las adaptaciones pertinentes, a la práctica educativa a lo largo de todo el currículo. Y, efectivamente, puede constatarse que así ha ocurrido en muchas experiencias de renovación literaria que han ido ahondando en un tipo de práctica de interpretación de los textos más activa y compartida en las aulas.

Sin embargo, la programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas es sin duda el reto más difícil de la enseñanza literaria. Su dificultad es evidente, dado el calado de los problemas implicados, ya que, para empezar, se refiere a procesos lectores de alto nivel, según la jerarquía establecida por las teorías cognitivas, a los procesos, por ejemplo, de elaboración de la lectura, los menos conocidos por la investigación lectora. O bien implica la consideración entre los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios necesarios para el progreso en el uso comunicativo de la literatura, un problema de relación que afecta a toda la enseñanza lingüística. O, una vez cuestionado el eje histórico del aprendizaje literario, requiere la delimitación del abanico de saberes que deben ser enseñados, saberes que se refieren tanto al funcionamiento interno del texto como al de sus relaciones con distintos tipos de contextos y sistemas artísticos y culturales, ya sean sincrónicos y heterogéneos, ya diacrónicos y homogéneos.

En la etapa primaria, las experiencias educativas sobre lectura guiada (Cairney, 1990; Meek y Milles, 1988; Benton y Fox, 1985; Barrientos 1996; Milian, 1995; etc.) han ido generalizando una serie de criterios de actuación que se basan en la construcción compartida a través de variadas formas de debate y diálogo, en la expresión y expansión de la respuesta del lector, así como en la experimentación de los límites y variabilidad de la respuesta según los lectores, en la interrelación potenciadora de las actividades de producción y recepción o en el enlace con los conocimientos ficcionales y literarios presentes en el entorno de los alumnos. Su desafío principal en estos momentos es el de acordar el tipo de saberes y competencias que deben configurar el marco de actuación de las actividades concretas de familiarización y comprensión de los textos y que deben desarrollarse a lo largo de esta etapa.

Más escasas son las pautas de actuación sobre el aprendizaje interpretativo en la etapa se-

cundaria. Tal como hemos señalado antes, la alternativa educativa se centró inicialmente en el desarrollo de la producción de textos a través de las fórmulas de talleres literarios. Sólo recientemente, una vez estabilizada esta vía y una vez producido un cierto balance sobre las críticas al modelo de transmisión histórica y al modelo formalista de análisis, han empezado a abrirse caminos integradores de la producción y recepción de textos literarios al servicio de los nuevos objetivos de formación. Los proyectos de trabajo, la renovación de las prácticas de traducción o de paráfrasis, la utilización de la intertextualidad como método de contraste o algunos intentos de renovar el eje cronológico con criterios actuales se hallan tanteando nuevas formas de potenciar la construcción del sentido a través de la literatura. Veamos a continuación tres ejemplos representativos de distintos tipos de innovación en este campo. Situados a medio camino entre la práctica docente y la investigación educativa, estas experiencias dan buena cuenta del estado incipiente, aunque prometedor, de una formulación más sólida sobre la enseñanza de la lectura interpretativa en los niveles altos de la escolaridad.

El primero se refiere a experiencias directamente dirigidas a la enseñanza de la interpretación. En diversas investigaciones recientes (Pisoni, Lavaroni, 1993; las realizadas sobre este tema por el INRP entre 1988 y 1998; Reuter 1994; 1996; Privat, 1997; etc.) se han intentado establecer propedéuticas de aprendizaje interpretativo a partir de prácticas concretas de lectura guiada de textos que, en algunos casos, implican la verificación de si los conceptos y principios interpretativos se transfieren más tarde a la lectura de nuevos textos. El objetivo común es iniciar a los alumnos en un metalenguaje y unos conocimientos especializados susceptibles de educar su mirada como lectores. Las conclusiones del trabajo de Privat (1997), por ejemplo, permiten, por una parte, ver las dificultades de los alumnos, quienes oscilan entre una interpretación insuficiente, de tipo identificativo-referencial, y una sobreinterpretación que convierte el instrumento educativo en método y conduce a su aplicación mecánica, por otra evidencian la posibilidad de articular aproximaciones internas y externas al texto (narratológicas y etnocríticas, respectivamente, en este caso) y, finalmente, muestran que los alumnos son capaces de realizar los procesos mentales necesarios para la interpretación (definir, identificar, asociar, inferir, verificar, generalizar) y que ésta puede ser enseñada.

En segundo lugar, se están produciendo propuestas de recuperación de antiguas prácticas docentes, como la traducción o la paráfrasis, en el nuevo marco de un aprendizaje explícito y progresivo de la interpretación. La paráfrasis, concretamente, fue proscrita de las aulas a partir de la década de los sesenta, ya que pasó a considerarse un comentario inaceptable del texto. Una de las razones esgrimidas por una teoría literaria centrada en la *literariedad* del texto, fue la de que vulnera el sentido del texto literario, ya que éste supone un mensaje singular que no puede formularse de otra forma y que no admite, por lo tanto, una separación entre fondo y forma. El segundo motivo fue el de que contraviene el sentido de un comentario de texto, puesto que una glosa metatextual debe incluir una distancia crítica de valoración respecto del texto comentado.

A pesar de ello, resulta evidente que la paráfrasis supone una reformulación textual muy utilizada en el ámbito social y aún también en el escolar, a través de la realización de resúmenes, respuestas a preguntas de comprensión sobre el texto, etc. Se trata de un uso y una presencia que, en los últimos cursos de secundaria pasa a ser, repentinamente, una actividad descalificada y prohibida a los alumnos. Pero en la actualidad, diversos autores, como Daunay (1997), han iniciado una recuperación de esta práctica a partir de su consideración como un momento de

INTERNET
LatBook
Revistas Argentinas

Revista LECTURA Y VIDA

Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas) disponible en INTERNET en la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

transición en el aprendizaje de la competencia interpretativa del comentario de texto. Por una parte, la paráfrasis constituiría una actividad que potencia la interrelación entre recepción y verbalización propia del alumno y que establece un estadio distanciado respecto del texto que favorece su reflexión interpretativa. Por otra, la paráfrasis se sumaría así a todo un abanico de actividades que facilitan la identificación de diferentes tipos de relaciones metatextuales presentes en el funcionamiento social de la literatura (la traducción, la versión, el comentario, la conexión intertextual entre obras, etc.). El uso de la paráfrasis permitiría identificarla como una manera determinada de referirse al texto y podría ayudar a los alumnos a usarlas o a evitarlas de un modo deliberado en sus producciones metatextuales.

El tercer ejemplo se refiere a la propuesta de integración de los aprendizajes literarios en itinerarios de lectura organizados en el seno de proyectos de trabajo (Colomer et al., 1997; Colomer, 1998b). Los proyectos de trabajo tienen una larga tradición pedagógica que ha ido cambiando su formulación hasta entender los proyectos lingüísticos como una propuesta de producción y/o recepción de textos con una intención comunicativa que implica la formulación de sus parámetros discursivos, y, a la vez, como una propuesta de aprendizaje con objetivos específicos que deben ser explícitos para poder utilizarse como criterios de evaluación de las actividades de producción y recepción de los textos (Camps, 1994).

Por otra parte, las ventajas de la organización en itinerarios de lectura (Escrivà y Ferrer, 1994) radican, en primer lugar, en que posibilita el acceso directo de los alumnos a los textos y permite prever una ampliación progresiva de la capacidad de lectura desde textos más próximos a la experiencia literaria y de vida de los alumnos –incluidas las referencias a la cultura de consumo– hasta las más lejanas. Es una buena manera, pues, de conseguir uno de los objetivos de la educación literaria: la progresiva ampliación de la capacidad de fruición de textos literarios cada vez más complejos por parte de las nuevas generaciones. En segundo lugar, esta organización sitúa la obra literaria en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y en el espacio, de manera que ayuda a ver la literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales. En este sentido, la atención a los aspectos recurrentes impulsa a los alumnos a superar las dificultades presentes en la lectura de textos poco familiares, tales como los clásicos o los medievales. La utilización de textos de procedencia variada puede exigir un trabajo contextual plenamente justificado por la lectura de los textos o, incluso, puede motivar la simple curiosidad intelectual de los alumnos por esta información. En tercer lugar, permite el uso de textos muy variados en su valor canónico, en el tipo de género, en su uso fragmentado o completo, etc., redundando en la familiarización con todo tipo de obras y en la variedad de las actividades, lo cual favorece el interés de los alumnos por el trabajo propuesto.

La integración de los itinerarios en proyectos concretos de trabajo añade la ventaja de dotar al trabajo en clase de un sentido concreto y comprensible para los alumnos. Ventaja que no sólo se refiere a la motivación, sino también las posibilidades de evaluación formativa a lo largo de la tarea, ya que los alumnos poseen una representación mental de lo que se espera de ellos y pueden usar esa representación como pauta de valoración de su propio trabajo. Además, el trabajo por proyectos permite la integración jerarquizada de los aprendizajes. Los alumnos pueden experimentar la literatura como una actividad social comunicativa, a la vez que realizan un trabajo concreto de adquisición de conocimientos y perciben el sentido de la ejercitación y sistematización de aspectos concretos, ya que unas actividades quedan englobadas y son exigidas por las otras. La realización de proyectos en grupo añade, también, la incidencia positiva del trabajo cooperativo que la investigación educativa ha venido señalando repetidamente, especialmente desde el punto de vista del aprendizaje de la comprensión lectora y de la escritura.

En definitiva, pues, promover la lectura y enseñar a leer son los dos ejes sobre los que discurre la innovación en la enseñanza de la literatura. Dos objetivos que en estos momentos intentan generar formas de articulación estable para una relación que necesariamente es compleja puesto que debe responder a la conexión entre recepción y producción literaria, entre recepción del texto y elaboración de discurso sobre el texto, entre la interpretación y los conocimientos que la hacen posible, entre la educación lingüística y la educación literaria o entre

los aspectos lingüísticos y los aspectos culturales que configuran el fenómeno literario. Pero, una vez centrada la enseñanza de la literatura en la creación de sentido, aprender a leer literatura permite que las nuevas generaciones accedan, como nos recuerda Bombini (1997), a un discurso modelizador de la experiencia social, utilicen la literatura como instrumento para pensar mundos posibles o para pensar en éste de otras formas, para construir la subjetividad y para interpretar la experiencia subjetiva y supone, también, que accedan a la forma más compleja de articulación discursiva, lo cual supone, como añade este autor:

> "(...) una retórica específica, el predominio de las funciones poética y metalingüística, la apropiación y uso de los mecanismos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia, las particularidades del sistema de enunciación literaria, en fin, tal como lo plantea Martín Kohan: 'La literatura nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales'.
>
> (...)'Alargar la mirada' creo que no existe mayor desafío en este sentido que enseñar literatura hoy" (140-141).

Referencias bibliográficas

Alderson, B. (1990) "The irrelevance of Children to the Children's Book Reviewer." En P. Hunt (1990) **Children's Literature**. London-New York, Routledge & Kegan Paul.

Applebee, A. (1978) **The child's concept of story**. The University Chicago Press.

Balaguer, J.Mª (1996) "L'ensenyament de la literatura o la literatura a l'ensenyament." **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura**, 10, 13-21.

Barrientos, C. (1996) "Claus per a una didàctica de la poesia." **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura**, 10, 23-41.

Battilana, C. e Y. Setton (1997) "La experiencia poética: lectura y escritura en la escuela." En C. Battilana y G. Bombini (eds.) **Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura**. La Plata, Argentina, 333-340.

Benton, M y G. Fox (1985) **Teaching literature nine to fourteen**. London, Oxford University Press,1992.

Bernardinis, A.M. (1991) "Théorie de l'education et littérature de jeunesse". En J. Perrot (dir.), **Culture, texte et jeune lecteur**. Nancy, Presses Universitaires, 271-278.

Bettelheim, B y K. Zelan (1981) **On learning to read. The child's fascination with meaning**. New York, Knopf (Trad. cast. **Aprender a leer**. Barcelona, Crítica, 1982.)

Bézard, J. (1911) **De la méthode littéraire. Journal d'un professeur dans une classe de première**. Citado por M. Jey (1996), **La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925**. Paris, Université de la Sorbonne nouvelle.

Bombini, G. (1997) "Sujetos, literatura y curriculum". En C. Battilana y G. Bombini (eds.) **Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura**. La Plata, Argentina, 137-158.

Bourdieu, P. (1977) "La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques." **Actes de la recherche en ciences sociales, 13.**

Britton, J.N. (1977) "The role of fantasy." En M. Meek, A. Warlow y G. Barton (eds): **The cool Web. The pattern of children's reading**. London, The Bodley Head, 40-48.

Bronckart, J-P. (1997) "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature". En F. J. Cantero et al. (ed.), **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona, Universitat de Barcelona-SEDLL, 13-23.

Bruner, J. (1986) **Actual minds, possible words**. Cambridge, Harvard University Press (Trad. cast. **Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia.** Madrid, Gedisa, 1988.)

Cairney, T.H. (1990) **Teaching reading comprehension. Meaning makers at work**. Open University Press (Trad. cast. **Enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid, Morata, 1992.)

Camps, A. (1994) "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica". **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura 2**, 7-20.

Cesarini, R. y L. de Federicis (1988) "La ricerca letteraria e la contemporaneità." En (1979-1988): **Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico**. Torino, Loescher.

Colomer, T. (1997a) "La didáctica de la literatura." En AAVV, **La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria**. Barcelona, Horsori.

Colomer, T. (1997b). "Cómo enseñan a leer los libros infantiles." En F.J. Cantero et al. (ed), **Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona, Universitat de Barcelona-SDELL, 203-208.

Colomer, T. (1998a) **La formació del lector literari**. Barcelona, Barcanova (Trad. cast. **La formación del lector literario**. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.)

Colomer, T. (1998b): "La poesia com a expressió de sentiments." En A. Camps y T. Colomer (coords.), **Didàctica de la llengua i la literatura a l'etapa secundària**. Barcelona, Horsori.

Colomer, T. et al. (1997) "L'heroi medieval: un projecte de literatura europea." **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura, 14**, 47-59.

Correa, E. y F. Lázaro (1957) **Cómo se comenta un texto literario**. Salamanca, Anaya, 11ª ed. Madrid, Cátedra, 1974,

Chandler (1977) Citado por N. Tucker (1981) **The child and the book: a psychological and literary exploration**. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. cast. **El niño y el libro**. México, F.C.E.)

Chartier, A.M. y J. Hébrard (1994) **Discours sur la lecture (1880-1980)**. Paris, BPI-Centre Georges Pompidou (Trad. cast. **Discursos sobre la lectura, 1880-1980)**. Barcelona, Gedisa.

Daunay, B. (1997) "La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire." **Pratiques, 95**, 97-124.

Escrivà, R. y M. Ferrer (1994) "Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO." **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura, 1**, 75-83.

Geber, B.A. (ed.) (1977) **Piaget and knowing**. London, Routledge.

Haas Dyson, A. (1989) "'Once-upon a time' reconsidered: the development dialectic between function and form." **Technical Report, 36**, July.

Harding, D.W. (1937) "The role of the onlooker." **Scrutiny, 6**, 247-58. Citado por A. Applebee (1978), op cit.

Heilbrun (1988) **Writing a woman's life**. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al. (1995), **Déjame que te cuente**. Barcelona, Laertes.

Holland, N. (1968) **The dynamics of literary response**. New York, Oxford University Press.

Holland, N. (1975) **Five readers reading**. New Haven, Conn., Yale University Press.

Kuethe, J.L. (1966) Citado por A. Applebee (1978), op.cit.

Lanson, G. (1894) "L'étude des auteurs français dans les classes de lettres." **Revue universitaire (2)**.

Lighfoot, M. y N. Martin (eds.) (1988) **The word for teaching is learning. Essays for James Britton**. London, Heinemann.

Lledo, E. (1994) "La voz de la lectura." **CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil, 63**, 7-16.

Manesse, D. e I. Grellet (1994) **La littérature du collège**. Paris, Nathan INRP.

Meek, M. et al. (1983) **Achieving literacy. Longitudinal studies of adolescents learning to read**. London, Routdlege.

Meek, M. y C. Mills (eds.) (1988) **Language and literacy in the primary school**. London, Falmer Press.

Milian, M. (1995) "Una exposición de poesía." **Aula de innovación educativa, 39**, 29-34.

Pagès, V. (1998) **Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura**. Barcelona, Empúries.

Pisoni, C. y M.G. Lavaroni (1993) "Tesato e lettore: autonomia interpretativa e vincoli oggettivi." LEND, 2, 61-69.

Privat, J-M. (1997) "Introduction à la lecture ethno-critique en 3e." **Pratiques, 95**, 53-96

Reuter, Y. (1996) "La lecture littéraire: éléments de definition." En J.L. Dufays et al., **Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français**. Bruxelles, De Boeck.

Reuter, Y. (ed.) (1994) **Les interactions lecture-écriture**. Actes du Colloque Théodile-Crel, Lille, Peter Lang.

Steiner, G. (1990) **Lectura, obsesiones y otros ensayos**. Madrid, Alianza.

Wells, G. (1986) **The meaning markers**. London, Heinemann. (Trad. cast. **Aprender a leer y escribir**. Barcelona, Laia, 1988.)

White, D. (1954) **Books before five**. Oxford University Press.

ANA MARÍA KAUFMAN
MARÍA ELENA RODRÍGUEZ

¿Por qué cuentos en la escuela?

Introducción

La escritura de cuentos es una práctica habitual en nuestras escuelas. Todos sabemos que la lectura y la producción escrita de textos pertenecientes a este género ocupa muchas horas de la actividad en el aula. Sabemos también que, en muchos casos, la reiteración de esta actividad año tras año no ha contribuido de manera significativa al enriquecimiento de los niños en tanto lectores y escritores. Muchas veces la costumbre nos conduce a repetir rutinas sin reflexionar acerca de sus fundamentos y de sus alcances. Pero esa actitud no es admisible desde la perspectiva de una didáctica que aspire a tener ciertos fundamentos científicos.

La pregunta que se impone, entonces, sería ¿cualquier propuesta didáctica es igualmente fecunda? Como consideramos que la respuesta a este interrogante es negativa, hace unos años realizamos un proyecto didáctico de escritura de cuentos en el aula para poner a prueba un camino alternativo de intervención docente.

Antes de exponer los resultados de este proyecto, incluiremos algunas reflexiones que guiaron nuestro trabajo.

Ana María Kaufman, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.
María Elena Rodríguez, Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires, Argentina.

¿Qué aprenden los niños cuando escriben cuentos?

La primera respuesta que surge al formularse esta pregunta es: **aprenden a escribir**. El aprender a escribir implica mucho más que apoderarse de un instrumento. Sin embargo, con mucha frecuencia, en el ámbito escolar la escritura es adquirida en los primeros años como una herramienta que luego será usada, de manera prioritaria, para asentar datos a los que los alumnos acudirán ulteriormente para estudiar.

Consideramos que esta concepción es limitada y errónea, razón por la cual, queremos rectificarla e introducir otras alternativas que pueden ponerse en juego en el proceso de escritura, siempre y cuando exista la decisión didáctica de intervenir sistemáticamente en la definición y el control del contexto de producción.

Refutando el planteo escolar mencionado, Emilia Ferreiro (1979, 1999) demostró fehacientemente con sus investigaciones que la escritura no es adquirida por el niño como un instrumento, sino que es encarada como un auténtico objeto de conocimiento con el cual interactúa formulando hipótesis, poniéndolas a prueba, enfrentando conflictos cognitivos, etc., tal como sucede con cualquier otra construcción intelectual.

Además de esta visión que compartimos, enrolada en el marco teórico de la epistemología y la psicología genética, queremos incluir aquí otro aporte que proviene del campo de la psicología cognitiva. Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992) han propuesto dos modelos diferentes para caracterizar al acto de escribir. Dichos modelos fueron denominados por estos autores "decir el conocimiento", que corresponde a la manera en que escriben los novatos, y "transformar el conocimiento", que es el que ponen en juego los expertos. Cuando los novatos acaban de escribir, su bagaje intelectual no se ha incrementado: simplemente han asentado sobre el papel lo que ya sabían.

El segundo modelo, coloca en el escenario al lector. Con este modelo en funcionamiento, no se trataría sólo de evocar y escribir sino de incluir una representación del destinatario a fin de adecuar el texto a ese receptor específico; la presencia virtual del lector revitaliza el propósito que guía la escritura e incide directamente sobre la manera en que se procesará el texto. Esta inclusión del espacio retórico incide favorablemente en la transformación del conocimiento: cuando ese texto está terminado, su autor sabe más sobre el escribir y sobre el contenido conceptual que ha desarrollado de lo que sabía al iniciarlo. Al encarar la escritura de un cuento que va a ser leído por otros, los niños aprenden a escribir sobre mundos posibles y, también, transforman su conocimiento.

Retomemos la pregunta inicial: ¿qué otros aprendizajes tienen lugar cuando los niños escriben cuentos?

Aprenden a narrar, a consolidar sus habilidades narrativas. ¿Para qué se ha usado la narración a lo largo de la historia de la humanidad? El hombre, al narrar, no sólo organiza su propia experiencia sino que, también, construye la memoria individual y social. La narración está presente en el mito, el cuento, la fábula, la novela, la historia, las noticias policiales, está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades, comienza con la historia misma de la humanidad, y es nada menos que la organización discursiva de la historia.

Aprender a narrar, entonces, es una conquista de vital importancia porque implica referir acciones humanas dotadas de intencionalidad y organizar los hechos temporal y causalmente.

Pero no sólo aprenden a narrar. Cuando escriben cuentos, también se van apropiando de las pautas temáticas, estructurales y retóricas propias del relato literario. Podríamos, entonces, decir que **aprenden a construir narraciones literarias**.

"Los estudios literarios sobre la narración han dejado sentado de forma clara que ésta, en todas sus manifestaciones, se constituye como una representación lingüístico discursiva de la acción humana, que tiene lugar en unas coordenadas espacio temporales y con unos sujetos que son los actores o actantes de la acción" (Calsamiglia Blancafort, 2000:11).

Toda narración comprende, simultáneamente, el acto mismo de narrar, la historia que se cuenta y el relato en tanto discurso oral o escrito que "representa" esa historia. Al contar, el narrador se hace cargo de la historia, es decir, de los sucesos desarrollados, sean éstos reales o imaginados, para construir el relato que emerge

como producto del acto mismo de contar (Genette, 1998).

En la construcción de todo relato, y en especial del relato literario, se ponen en juego múltiples saberes de complejidad y alcance muy diversos. Esta construcción se da preferentemente en espacios en los que los alumnos interactúan con textos de autores consagrados mientras van produciendo sus propios textos, en la medida en que pasan a escribir como lectores y a leer como escritores.

Mencionaremos a continuación algunos de estos saberes, sobre los cuales se trabajó en la experiencia didáctica que desarrollaremos en este artículo.

◇ Conformar el esquema del relato a partir de la inclusión de distintas secuencias narrativas mínimas (situación inicial –actantes situados en espacio y tiempo–, una complicación o nudo –desarrollo de un conflicto mediante una serie de acciones y reacciones de los actantes–, y desenlace –resolución del conflicto–). Adam y Revaz (1996) señalan que para pasar de la situación inicial a la situación final es necesario, al menos, hacer una tentativa de transformación de los predicados iniciales para dar curso a un proceso. Nos parece importante enfatizar la noción de proceso para no caer en la simplificación de iniciación, nudo, desenlace, ya que ese proceso implica una sucesión de transformaciones.

◇ Organizar congruentemente la trama narrativa, asegurando la sucesión temporal de las acciones y consolidando la causalidad de los diferentes núcleos narrativos mediante el uso coherente de los tiempos verbales y la elección de los conectores temporales y causales apropiados. "Una simple sucesión de acciones no constituye un todo homogéneo. Para constituir una unidad, las acciones deben presentar no solamente un encadenamiento cronológico (venir unas después de otras) sino, fundamentalmente, un encadenamiento causal" (Adam y Revaz, 1996:24).

◇ Establecer con precisión el plan del cuento en función de las relaciones de los participantes (agente que promueve la acción para conseguir algo en su propio beneficio o en beneficio de otro –protagonista–; personajes que ayudan al protagonista en el desarrollo de la acción –ayudantes– y otros actantes que obstaculizan la acción –oponentes–) (Greimas, 1966).

◇ Enriquecer el relato a través de la alternancia entre el plano de la acción y el plano de las intencionalidades de los personajes (Tolchinsky Landsmann, 1993). La acción se caracteriza porque implica una razón de actuar, un móvil y también la responsabilidad de un agente en cuanto a las consecuencias de sus actos. "En una narración, el héroe –en el sentido de personaje central– es precisamente aquel que, llevado por un deseo, tiene un motivo para actuar y persigue una finalidad, un propósito. Sus motivaciones pueden ser muy variadas, desde la conquista amorosa hasta la búsqueda del poder" (Adam y Revaz, 1996:18).

◇ Crear suspenso, detener la acción, lentificar o acelerar el ritmo del relato mediante la alternancia de núcleos narrativos, acciones secundarias y descripciones. "Cuando la descripción se desarrolla en una secuencia, ella interrumpe el curso de la narración. Esto resulta de la diferencia entre la naturaleza profundamente estática de la descripción de un estado y la dinámica de la narración. La tradición retórica y estilística siempre ha puesto en evidencia este conflicto. Egli, en su **Retórica** de 1912 sostiene que hay dos órdenes de hechos que se los podría llamar a los unos permanentes y simultáneos y a los otros pasajeros y sucesivos. Los primeros son los elementos de la descripción, los otros son los de la narración" (Adam y Revaz, 1996:34).

◇ Valorizar dos estrategias discursivas propias de la descripción, tales como la *aspectualización* y la *tematización*, como pivotes de la calidad literaria de los cuentos. La aspectualización es la operación descriptiva más evidente a través de la cual se presentan los diferentes aspectos del objeto a describir. Es el corazón de la descripción ya que a través de ella se pueden especificar o caracterizar todos los aspectos del objeto. Puede ser mínima (una simple palabra o una microproposición) o máxima (toda una secuencia o un texto). La tematización es la base de la expansión descriptiva. Todo aspecto es susceptible de ser tematizado, es decir, que puede devenir en un nuevo tema o un subtema o en una nueva clase de objetos (Adam y Petitjean, 1995:130). En algunos casos, ciertos elementos pueden ser aspectualizados sin ser temati-

zados y quedan como descriptores libres que podrían ser importantes desde una perspectiva estilística.

¿Qué situaciones de escritura pueden optimizar esos aprendizajes?

Desde hace ya muchos años, estamos encarando en las aulas diferentes tipos de situaciones de lectura y escritura, que podemos caracterizar como actividades y proyectos. Las actividades suelen realizarse en un día y pueden responder a diferentes propósitos: escribir una carta a un compañero enfermo, enfrentar textos preparados especialmente para reflexionar sobre algún contenido específico, leer poesía durante una hora, etc. A diferencia de las actividades, los proyectos son situaciones que se desarrollan en el tiempo, es decir, que nunca comienzan y concluyen el mismo día. La duración del proyecto es variable: pueden llevarse a cabo en una semana, en una quincena, en un mes o un par de meses o bien en el transcurso de todo el año escolar.

Independientemente de la extensión temporal del proyecto, en todos los casos se trata de un compromiso compartido entre docente y alumnos de emprender una tarea en la que el texto en cuestión será explorado en profundidad y el contexto en el que se incluya será analizado conjuntamente por los participantes a fin de tomar en consideración los datos vinculados con las características del o los destinatarios, reflexionar sobre el propósito que guía la escritura, etc. Consideramos que la realización de los proyectos es altamente beneficiosa para aprender a leer y escribir textos.

Mirta Castedo señala que "un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de

sus características constitutivas. (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo. (...) El proyecto es un proceso de elaboración colectiva de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea" (Castedo, 1995:11).

No abundaremos aquí en detalles que ya han sido suficientemente divulgados (Kaufman y Rodríguez 1993; Lerner, 1994; Castedo, 1995; Wolman, 1996; Nemirovsky, 2000), pero aunque sea redundante tal vez sea útil puntualizar una vez más algunos aspectos de los proyectos de producción de textos que se están llevando a cabo en muchas escuelas de nuestro país.

- Los textos que se encaran están incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales.
- Se intenta planificar proyectos que incluyan diferentes tipos de discurso escrito, tratando de cubrir, asimismo, los textos de circulación social que se consideran más importantes.
- En todos los casos hay situaciones que permiten sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados.
- Se intenta que los niños expliciten sus ideas y puedan confrontarlas con las de sus compañeros y con los modelos textuales.
- Las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos.
- El tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como un tiempo crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera "transformación del conocimiento".

Dos proyectos de escritura de cuentos

En este artículo compararemos un proyecto realizado en 1993, "Cuentos para jugar" –que se desarrolló en dos séptimos grados del Colegio "Alas" de Palomar, bajo la coordinación del maestro de Lengua, Marcelo Rigl, cuyos resultados fueron publicados en la revista LECTURA Y VIDA (Kaufman, 1994)– con otro llevado a cabo tres años después en la misma escuela, denominado "Cuentos para leer". Este segundo proyecto está centrado en la utilización de algunos recursos del texto literario que inciden en la calidad de los cuentos.

La calidad del cuento no pasa sólo por la consistencia de la estructura narrativa sino, también, por su inserción en la dimensión estética. No basta tener una buena idea y encontrar una solución inesperada: un buen cuento requiere, además, el manejo de recursos del lenguaje literario y la congruencia entre estos recursos y la estructura misma del relato.

Dada, por una parte, la vastedad y la amplia variedad de estos recursos y tomando en cuenta, por otra, que una buena situación didáctica no es aquella que incluye muchas cuestiones a la vez y las trata superficialmente, sino la que selecciona algunas de ellas y las encara en profundidad, en este proyecto resolvimos seleccionar uno de esos recursos: la **descripción** y centrarnos en un aspecto que incide de manera crucial en la calidad de los cuentos y que hasta ahora no ha sido suficientemente explorado en el trabajo didáctico. Nos referimos al juego dialéctico que debe existir entre esa descripción y el desarrollo de las secuencias narrativas.

Primer proyecto: "Cuentos para jugar"

La propuesta que el docente planteó a sus alumnos consistía en realizar un libro de cuentos para regalar a los compañeritos de primer grado. En realidad era un regalo cargado del simbolismo de la despedida: los que egresaban obsequiaban una obra hecha por ellos a los que estaban iniciando su escolaridad.

Pero no se trataba de un libro común. La idea era escribir grupalmente ocho cuentos (cada grado escribiría cuatro, en equipos) que se dividirían en siete partes separables y coordinables entre sí, de modo que la cantidad de cuentos resultantes se multiplicaría enormemente por las distintas combinatorias posibles.

Para decirlo más gráficamente: cada cuento debía ser muy breve (no más de una página) y separable en siete secuencias. Las páginas (de cartulina) se cortarían en siete partes, de tal manera que pudiera leerse la primera de un cuento, la segunda de otro, la tercera del primero o de un tercer cuento, la cuarta parte de cualquier otro, etc., y los resultados fueran, en todos los casos, cuentos cohesivos y coherentes aunque disparatados. En suma: eran cuentos para jugar.

Los alumnos de Marcelo, después de aceptar entusiastamente la propuesta, acordaron que entre los personajes debía haber animales personificados, uno de los cuentos tenía que ser protagonizado por un dinosaurio, debía haber personajes malos que no ganasen nunca, la letra favorita era imprenta mayúscula, había que utilizar palabras sencillas, de rápida comprensión pero a la vez atrayentes...

La elaboración de los cuentos demandó más de dos meses de trabajo intenso y enfrentaron múltiples situaciones complejas que exigieron soluciones inteligentes.

El hecho remarcable consiste en que los autores no experimentaron cansancio. El entusiasmo se mantuvo del principio al final del proyecto, realimentado permanentemente por la ilusión y la expectativa de ver las caritas de los destinatarios al recibir cada uno su libro. Tal como comentó el maestro: "Sé que cuando los cuentos lleguen como regalo a los nenes de primer grado serán un éxito, como todo lo que está hecho con ganas, afecto y responsabilidad".

Más importante que el valor literario de los productos fue el trabajo de los autores: la descentración efectuada para ponerse certeramente en el lugar del lector; la exploración inteligente de cuentos infantiles; los sutiles trabajos de reflexión textual y oracional tendientes a lograr coherencia y cohesión en una situación de desafío mucho mayor que la demandada por la escritura de un cuento aislado (sujetos tácitos, pronombres, adjetivos, concordancia verbal, etc., que debían articularse con demandas referentes al contenido y al tipo de texto); redacción de fórmulas de final rimadas; preocupación por aspectos formales, tales como el tipo de letra conveniente, la diagramación clara y la ilustración atractiva...

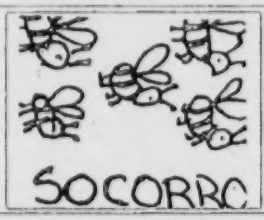
A continuación transcribiremos uno de los cuentos, cuyos protagonistas son dos dinosaurios.

HACE MUCHOS AÑOS,
VIVÍA EN LA TIERRA
UN DINOSAURIO QUE SE LLAMABA REX.
UN DÍA QUISO CONOCER EL BOSQUE.

CAMINANDO, CAMINANDO,
SE ENCONTRÓ CON SU AMIGO,
EL DINOSAURIO MAC.
JUNTOS SE FUERON DE PASEO.

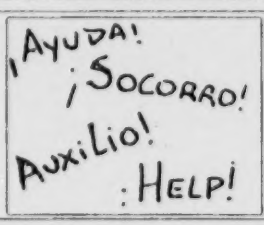
MIENTRAS CAMINABAN,
Y JUGABAN,
SUCEDIÓ ALGO
MUY EXTRAÑO.

UNA INVASIÓN DE ABEJAS
LOS AMENAZÓ
Y COMENZÓ
A ATACARLOS.

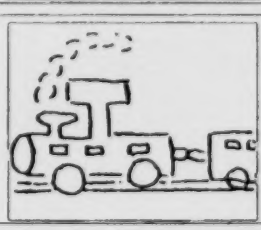


ASUSTADOS SE ESCAPARON
Y SE ESCONDIERON
EN UNA CUEVA.
DEBÍAN HACER ALGO RÁPIDO.

GRITARON Y GRITARON,
SUS AMIGOS LOS SALVARON
Y EL ENEMIGO
HUYÓ ASUSTADO.



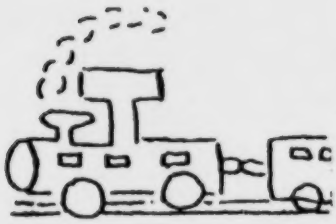
TAN FELICES ESTABAN
PORQUE TODO HABÍA SALIDO BIEN,
QUE JUGARON, CANTARON, SALTARON
Y PASEARON EN TREN.



Segundo proyecto: "Cuentos para leer"

A comienzos de 1996, con Patricia Jalluf, maestra de séptimo grado, decidimos retomar el proyecto coordinado por Marcelo Rigl, a fin de brindar una oportunidad a los niños de trabajar esos cuentos expandiéndolos y mejorando su condición literaria. Se planificaron, entonces, las etapas que se transitarían para transformar los cuentos para jugar en cuentos para leer. Los pasos previstos fueron los siguientes:

1) Mostrar a los alumnos un ejemplar del libro del proyecto "Cuentos para jugar" e informar acerca de su realización.
2) Plantear el nuevo proyecto, indicando que deberán modificarse esos cuentos de tal manera que no sean cuentos para jugar sino cuentos para leer (se aclarará que estos cuentos podrán ser leídos por adultos para que no se tienda a una simplificación excesiva en razón de las posibles limitaciones de lectura de los pequeños). Los niños escribirán un primer acuerdo que incluirá una encuesta a los destinatarios (nuevamente nenes de primer grado) y la lectura y el análisis de cuentos para chicos, que serán seleccionados en función de los resultados de la encuesta (ACUERDO Nº 1).
3) Realizar la encuesta y, a partir de los datos obtenidos, acordar qué transformaciones hacer a los cuentos originales.
4) Anotar un nuevo acuerdo acerca de cómo deberán ser los cuentos (ACUERDO Nº 2).
5) Primera escritura.
6) Comparar sus textos con los textos originales para verificar qué tipo de transformaciones hicieron.
7) Analizar el cuento "Manos" de Elsa Bornemann (del libro **Socorro**, 1994) para reflexionar acerca de los recursos descriptivos al servicio del suspenso y del ritmo de la historia.
8) Revisar los textos a partir del trabajo sobre los recursos descriptivos y establecimiento de nuevos acuerdos en función de las dificultades que surjan (ACUERDO Nº 3).
9) Revisar nuevamente los cuentos y reescribirlos. Sucesivas correcciones y versión definitiva.
10) Secuenciar para ilustrar. Ilustrar. Editar.
11) Leer los cuentos a los destinatarios y entregar los libros a los nenes y a la biblioteca de la escuela.



Comentaremos a continuación algunas especificaciones acerca de cómo se llevaron a la práctica las etapas mencionadas anteriormente. En primer término, fue Marcelo Rigl quien realizó una visita al aula para hacerles conocer los detalles de la realización del proyecto "Cuentos para jugar". Luego los alumnos, conjuntamente con la maestra, planificaron la tarea, elaborando el ACUERDO Nº 1. Después de llevar a cabo los puntos a), b), c) y d) del mismo, elaboraron el segundo acuerdo.

ACUERDO Nº 1

Planificación del proyecto

a) Nos dividimos en grupos de cuatro alumnos.
b) Leemos los cuentos de "Sopa de Cuentos".
c) Pensamos qué cambios vamos a hacer y escribimos otro acuerdo.
d) Encuestamos a los chicos de primer grado.
e) Completamos el ACUERDO Nº 2 con las conclusiones obtenidas de las encuestas.
f) Leemos muchos cuentos para descubrir otras estrategias. Caracterizamos los escritos que vamos a producir.
g) Cada grupo comienza la reescritura de uno de los cuentos.
h) Etapa de corrección y revisión.
i) Escribimos la versión final.
j) Preparamos las ilustraciones de cada página, diagramamos, organizamos los espacios para los textos, preparamos las tapas.
k) Presentación de los libros a primer grado. Narración de algunos de los cuentos.

ACUERDO Nº 2

A) Transformaciones a realizar sobre los cuentos base.

- Agregar sucesos, complicaciones, personajes.
- Intercalar diálogos.
- Usar nexos temporales para expresar distintos momentos: entonces, después, luego, un día, de pronto, de repente, etc.
- Detallar o describir cómo son los lugares, los personajes, los sucesos.
- Detallar lo que sienten los personajes por dentro: sentimientos.
- Poner suspenso, gracia, emoción.
- Agrandar las ilustraciones.

B) Transformaciones a realizar en los libros.

- El libro de cada grupo tendrá varias páginas, todas ilustradas con poco texto.
- En la tapa irá el título, el nombre de la editorial con un logo inventado por nosotros, una ilustración.
- En la primera hoja repetiremos el título, editorial, fecha de edición y agregaremos otra ilustración diferente de la de la tapa.
- En la segunda hoja escribiremos una dedicatoria con fotos de séptimo de este año y de séptimo de 1993.
- En la contratapa irá el nombre de la colección, los nombres de los libros que la forman y el nombre de la editorial con el logo.

A partir de los dos acuerdos, cada grupo comenzó a escribir la primera versión ampliada del cuento que había elegido. Y aquí sucedió algo que nos parece importante analizar. Patricia Jalluf decidió pedir a los alumnos que escribieran esa primera versión individualmente, es decir, cada chico escribiría su cuento. Después, entre los cuatro miembros del grupo, harían la primera versión grupal. La maestra señaló que podían elegir una de las versiones individuales y, entre todos, revisarla y mejorarla, que podían tomar algo de cada una y hacer una nueva o bien elaborar una totalmente diferente de las individuales.

Cuando consultamos a la docente por qué había decidido que la primera versión fuera individual, respondió que ella habitualmente usaba esa estrategia por dos razones: por un lado, consideraba que el trabajo de escritura personal debía ser incluido porque constituye una instancia en la que cada uno debe poner en juego la máxima potencialidad que le permite el trabajo solitario; por otra parte, indicó que a ella le resultaba imprescindible contar con esas escrituras para saber de dónde partía cada uno y poder evaluar el proceso individual más minuciosamente. Patricia enfatizaba el hecho de que partir de una primera producción grupal no le permitía conocer las posibilidades y dificultades iniciales de cada chico en la producción de ese tipo de texto, lo que le dificultaba el seguimiento posterior en términos de qué intervenciones suyas podían contribuir al progreso de cada uno.

Esta situación pone en primer plano un tema de importancia crucial en el desarrollo de los proyectos: la tensión entre la producción solitaria y el trabajo cooperativo. Creemos que ambas alternativas son necesarias, ya que las dos tienen bondades y limitaciones y consideramos que la investigación didáctica todavía tiene mucho por hacer en la exploración de cómo encontrar una buena articulación entre el trabajo individual y el fructífero intercambio colectivo, rastreando la posibilidad de un vínculo dialéctico entre ambas modalidades.

En este artículo sólo analizaremos uno de los cuentos, concretamente el de los dinosaurios que hemos incluido en la caracterización del proyecto "Cuentos para jugar".

Comentaremos, en primer término, las versiones individuales. A pesar de que algunas de las sugerencias del ACUERDO Nº 2 fueron respetadas por los cuatro integrantes del grupo, de todos modos, ninguno de ellos logró enriquecer el relato con complicaciones, diálogos ni descripciones de interés.

En el cuento original[1] intervienen dos dinosaurios, Rex y Mac, como protagonistas, un enjambre de abejas como oponente y un ayudante indefinido. Las transformaciones (proceso) que modifican la situación inicial se incluyen en una sola complicación: el enjambre de abejas ataca sin motivo, los protagonistas se esconden, el ayudante los salva y las abejas huyen.

Las versiones individuales prácticamente no se apartan del cuento original: conservan los protagonistas, el oponente y la resolución. En todos los casos, hay una definición del ayudante que se corporiza en la figura de duendes, elefantes, perros, etc. Al igual que en el original, las transformaciones siguen enmarcándose en una sola complicación.

Tal como se puntualiza en la planificación del proyecto, después de estas primeras versiones la docente propuso a los niños reflexionar acerca de algunos aspectos del cuento "Manos" de Elsa Bornemann. En dicho cuento habíamos recuadrado los núcleos narrativos tomando como base los verbos conjugados en pretérito perfecto simple, incluyendo los parlamentos en los casos de los verbos declarativos. Es decir: en los casos en que había diálogos entre los personajes, éstos eran incluidos en los recuadros. De este modo, quedaban fuera sólo los elementos descriptivos, enunciados en pretérito imperfecto.

Los alumnos pudieron, entonces, analizar qué tipo de expansiones descriptivas había incluido la autora, la mayoría de ellas al servicio de un propósito claro: provocar temor e intriga. Esto era lógico, ya que se trataba de un cuento de suspenso.

Pero hubo otro dato que nos interesa subrayar. Esta alternativa de marcar el texto permitió que los chicos advirtieran, con mucha claridad, un aspecto sumamente interesante al que no es fácil acceder si el contexto didáctico no es propicio: la enorme incidencia de los fragmentos descriptivos en el ritmo de la historia. Efectivamente: la descripción detiene el relato, la narración se interrumpe. En qué momentos deben producirse y qué magnitud deben tener esos remansos en que la acción queda congelada es parte de la maestría del escritor. Si no existen, la historia corre desenfrenadamente hacia su fin. Si son excesivos, el lector puede aburrirse y perder el interés.

El análisis de centenares de cuentos infantiles nos permite afirmar que la tendencia más generalizada de los niños es comenzar sus cuentos con una introducción descriptiva y, una vez que se desencadena, la acción no se detiene hasta el fin.

Consideramos que el conocimiento de la incidencia de las descripciones en el ritmo de los cuentos puede constituir una herramienta útil para los docentes en su trabajo en las aulas.

Veamos qué sucedió con los alumnos de nuestro séptimo grado. Después de analizar "Manos", realizaron la primera versión grupal. Los integrantes del grupo que trabajó el cuento de los dinosaurios decidieron no basarse en los cuentos individuales y procedieron a elaborar una nueva historia, que se transcribe a continuación.

UNA AVENTURA GRANIZADA

(Primera versión grupal)

En Mundosaurio, la vida era muy tranquila, todos eran muy felices. Durante el día las madresaurios juntaban hojas para abrigarse en el invierno y los padresaurios cazaban animales para alimentar a su familia.

Una mañana de sol, dos dinosaurios muy valientes y juguetones llamados Mac y Rex jugaban a "quién tira la piedra más lejos". Sin querer, Mac le pegó a un panal de abejas. Las abejas reaccionaron muy mal y decidieron picarlos. De pronto las abejas se lanzaron en una rápida carrera y los atacaron. ¡Pobre Mac, su cara se había hinchado como una sandía!

Mientras tanto, a muy pocos saltitos de allí, vivía un magosaurio enano. Él usaba un gran sombrero de copa, lleno de colores divertidos. Su capa estaba repleta de estrellas y sus zapatos tenían forma de banana. Él, saltando y saltando de alegría por su nuevo invento, tropezó con una piedra y cayó, mientras que su invento iba directo hacia el panal de abejas.

El magosaurio, desesperado por lo que había pasado, corrió en busca de ayuda. En el camino se encontró con Mac y Rex, también desesperados.

–¿Qué les pasó? –preguntó el magosaurio.

–Nos picaron cientos de abejas –contestaron los dos al mismo tiempo.

–Bueno... , yo los podría ayudar a cambio de que ustedes me hagan un favor.

–¿Qué favor? –preguntó Rex.

–Tendrán que tomarse estas píldoras de chiquitolina para entrar al panal y sacar la poción.

–¡¡No!! –exclamaron a coro– las abejas nos tienen bronca.

–¿Y de qué se trata la poción? –preguntó Rex intrigado.

–Es un frasco de plástico, de color blanco, que contiene helado de dulce de leche granizado.

–Está bien, pero primero cumple con tu parte del trato.

El magosaurio les untó una crema, bastante suave, dejándolos sin dolor.

Él sacó de su bolsillo mágico las píldoras de chiquitolina y enseguida Mac y Rex se las comieron.

El sabio muy generoso los acompañó hasta el panal.

–¡Cuánta miel! –susurró Mac.

–¡Ahí está el frasco! –gritó Rex.

–¡Espera un poco, tengo mucho hambre! –dijo el glotón de Mac.

–Entonces comamos un poco de miel –exclamó Rex poniéndose a comer el preciado alimento.

–¡¡¡LAS ABEJAS!!! –gritaron a coro.

Corrieron hacia el frasco, pero por más que intentaron no llegaron, las abejas los habían atrapado.

Los encerraron en un mielabozo, que en el idioma de las abejas quiere decir calabozo. Nuestros amigos no se habían acordado que las pastillas de chiquitolina duraban sólo unos minutos. De pronto ellos empezaron a crecer hasta romper el panal.

El helado voló hacia las manos del magosaurio. Entonces vino la polisauria y los interrogó a Mac y a Rex.

Tanto habían hablado
que se subieron a un arado
y comieron un helado
de dulce de leche granizado.
Y abeja, abejita y abejota,
chuculita, chuculota.

Esta primera versión grupal presenta sucesos que no estaban en el cuento original ni en ninguna de las versiones individuales. La historia se torna más compleja porque Rex y Mac, al ser atacados por las abejas, se encuentran con el magosaurio (nuevo personaje introducido en esta versión colectiva) quien los ayuda a cambio de un favor: que recuperen una poción mágica inventada por él, que había caído dentro del panal. Las píldoras de chiquitolina los ayudarían a reducir su tamaño e ingresar en él. Los autores deciden dar una vuelta más a la historia: los protagonistas se demoran en el interior del panal y son apresados por las abejas, quienes los encierran en el mielabozo. El efecto de la chiquitolina termina, rompen el panal, la poción vuela a las manos del magosaurio.

Desde la perspectiva del relato, cobra un interés especial la manera en que se encadenan y se solapan las complicaciones, con cambios de protagonistas y lugares. Hay una primera complicación en la que los protagonistas, Mac y Rex, son atacados por las abejas. Ahora bien, antes de que este problema se resuelva, se instala una segunda complicación cuyo protagonista es el magosaurio (recordemos que tropieza y cae, de tal modo que la poción mágica que llevaba en sus manos es disparada hacia el panal). Los protagonistas de la primera complicación y el magosaurio (protagonista de la segunda) llegan a un acuerdo, cuyos términos tienen como función narrativa la resolución de las dos complicaciones: Rex y Mac aliviarán la picazón con una crema proporcionada por el magosaurio y éste, a su vez, logrará ayuda para recuperar su invento. El juego de las complicaciones incluye, todavía, un tercer momento que tiene lugar dentro del panal y es originado por la glotonería de Mac.

A diferencia de las versiones individuales, este primer texto grupal incluye diálogos y descripciones. De todas maneras, los diálogos son escasos y tienen poca incidencia en el avance de la acción. Las descripciones pueden ser consideradas desde una doble perspectiva. En lo que se refiere al juego entre núcleos narrativos y elementos descriptivos, cabe señalar que sólo en un momento la intercalación de una descripción incide en el ritmo de la historia. Efectivamente la presentación del magosaurio interrumpe la acción, pero luego ésta no vuelve a detenerse. Respecto del análisis exclusivo de las descripciones puede advertirse que sólo responden a la intención de presentar características de los personajes (aspectualización) y, a excepción de la glotonería de Mac que inmediatamente produce un efecto, en ningún caso se advierte que los aspectos descriptos sean retomados en otros momentos del relato cumpliendo alguna función (tematización).

Sin duda alguna, las transformaciones más importantes tienen lugar en momentos posteriores y corresponden a las sucesivas reescrituras del texto, que conducen a la versión definitiva.

La docente tomó la decisión de organizar la revisión del texto y su expansión de la siguiente manera: todo el grupo leyó detenidamente el cuento, que fue dividido en cuatro partes a criterio de los integrantes. Cada niño fue responsable de reescribir una de esas partes, enriqueciéndola lo más posible. Luego, entre todos, revisaron la versión resultante y realizaron las modificaciones requeridas por las exigencias de coherencia, cohesión y estilo.

Cuando preguntamos a Patricia por qué había escogido esa modalidad de trabajo, en lugar de la reescritura grupal, respondió que ella necesitaba, con el proyecto avanzado hasta ese punto, que cada niño escribiera individualmente para saber qué dificultades tenía y poder ayudarlo contando con más elementos. La maestra comentó que, si todas las producciones son grupales a lo largo del desarrollo de los proyectos, ella puede pasar prolongados períodos sin conocer las posibilidades reales de cada uno en lo que se refiere a la producción de ese tipo de texto, lo que obstaculiza una intervención didáctica más fructífera. Por otra parte, volvió a enfatizar la necesidad de alternar y coordinar el trabajo cooperativo con la tarea solitaria como diferentes experiencias de aprendizaje, ya comentadas anteriormente.

Patricia tuvo una intervención muy fuerte en los grupos, tanto en los momentos de trabajo individual como en los de escritura grupal, cuestionando algunas decisiones, señalando dificultades, planteando contradicciones que no hubieran sido advertidas, mostrando caminos posibles de solución cuando ellos no surgían espontáneamente de los niños.

Veamos la versión final de "Una aventura granizada", producto tanto del trabajo individual, como del intercambio de los niños entre sí y con su docente.

UNA AVENTURA GRANIZADA
(Versión final)

En Mundosaurio la vida era muy tranquila; todos eran muy felices. Durante el día las madresaurios juntaban hojas secas para el invierno y los padresaurios cazaban animales para alimentar a sus familias.

Una mañana de sol, dos dinosaurios muy valientes y juguetones llamados Mac y Rex jugaban a "quién tira la piedra más lejos". Ellos eran muy buenos amigos desde chicos y se divertían jugando a ello. Rex era muy guapo, pero también era petiso y canchero. Todos sus compañeros saurios le decían escoba porque era muy flaco. Max era bizco y por eso tenía muy mala puntería. Era orejudo y tenía un flequillo muy parado y enrulado. ¡Curiosos los dinochicos!

En el momento en que estaban jugando Mac, sin querer, le pegó con una piedra a un panal de abejas. Los insectos enfurecidos reaccionaron muy mal y decidieron picarlos. De pronto las abejas se lanzaron en una rápida carrera y los atacaron. ¡Pobres dinochicos! ¡Sus caras se habían agujereado como un colador!

Mientras tanto, a muy pocos saltitos de allí, vivía un magosaurio enano. El usaba un gran sombrero de copa, lleno de colores divertidos. Su capa estaba repleta de estrellas y sus zapatos tenían forma de banana. El, saltando y saltando de alegría por su nuevo invento, tropezó con una piedra y cayó, mientras que su poción iba directo hacia el panal de abejas.

Desde hacía mucho tiempo que él venía trabajando en este invento ya que en Mundosaurio no todos eran felices. Existían pues, los amargosaurios, los tristosaurios y agriosaurios que se caracterizaban por estar siempre de malhumor; ellos usaban unas capas de colores apagados, eran grises y siempre se escuchaban sus llantos en el silencio de la noche. Echaban a todo niñosaurio que quisiera jugar con ellos. El magosaurio sabía que si seguían así pronto morirían de tristeza.

Por eso el sabio estaba tan desesperado por lo que había ocurrido, que corrió y corrió en busca de ayuda. En el camino se encontró con Mac y Rex también desesperados.

–¿Qué les pasó? –preguntó el magosaurio.

–Nos picaron miles de abejas –contestaron los dos al mismo tiempo.

–Bueno... yo los podría ayudar a cambio de que ustedes me hicieran un favor.

–¿Qué favor? –preguntó Rex intrigado.

–Y... tendrían que entrar al meloso panal y sacar mi fabuloso invento helado.

–¿Y de qué se trata ese invento?

–Es un frasco de plástico, color blanco, que contiene postre de granizado y que se lo tendríamos que hacer tomar en forma urgente a los agriosaurios, amargosaurios y tristosaurios.

–Pero...¿cómo los vamos a rescatar? Las abejas nos han picado y si entramos nos reconocerán y ¡zum! nos picarán nuevamente.

–Tendrán que tomarse estas pequeñas píldoras de chiquitolina para pasar inadvertidos. ¡Pero atención!, tienen que ser rápidos porque el efecto de las píldoras sólo dura 10 minutos.

–Está bien. Pero primero cumplí con tu parte del trato.

El magosaurio les untó una crema bastante espumosa, dejándolas a las escamas suaves y sin dolor alguno. ¡Qué alivio!

Luego sacó de su bolsillo mágico las píldoras y se las dio a Mac y Rex. Ellos se las tomaron; enseguida se hicieron más chiquitos que un diente de ratón.

El magosaurio, muy generoso, los acompañó hasta el panal, y les dijo unas palabras muy raras:

–Catarichingulín y recontrachingulín.

Al terminar de decirlo los dinochicos ya estaban en el panal.

–¡Cuánta miel! –susurró Mac al oído de Rex.

–¡Ahí está el frasco! –descubrió Rex –¡Corramos!

–Esperá –dijo Mac, desesperando un poco a Rex.

–¿Qué pasa? –dijo Rex.

–Tengo mucho hambre –dijo el glotón, bizco y gordo de Mac.

–Bueno, comamos. ¡El último en comer tiene cara de humano!

Mac y Rex empezaron a comer el preciado alimento cuando...

–¡¡¡Las abejas!!! –gritaron a coro.

Corrieron como dos rayos hacia el frasco pero las abejas los atraparon antes de que pudieran llegar. Ellas los estaban transportando a algún lugar. ¿Pero a dónde? Cuando llegaron se dieron cuenta de que estaban en un mielabozo. Nuestros amigos no se acordaban de que el efecto de las píldoras de Chiquitolina sólo duraba diez minutos y de pronto empezaron a crecer y a crecer. Luego de unos segundos, el panal se rompió en mil pedazos.

El helado voló directamente a las manos del magosaurio. Corrió, corrió y volvió a correr hasta entregarles el helado a los tristosaurios, amargosaurios y agriosaurios. Cuando ellos probaron el helado saltaron de alegría y jugaron todo el resto de sus días a "quién tira la piedra más lejos".

Nuestros amigos festejaron su libertad, pero las abejas habían reportado la destrucción de su panal a la polisauria. ¡¡¡Vengativas las abejas!!!

–Tendrán que acompañarme a la comisauría –dijo el polisaurio con cara de serio.

Cuando Mac y Rex explicaron al juezario lo que había sucedido los dejaron inmediatamente en libertad ya que ellos conocían que se habían metido en problemas por una causa justa.

Al poco tiempo, el magosaurio inventó algo para curarle los ojos a Mac. Se trataba de unos modernísimos anteojos.

Estaban todos tan cansados,
que subieron a un arado,
comieron helado
de dulce de leche granizado,
y abeja, abejita, abejota,
chuculita, chuculota.

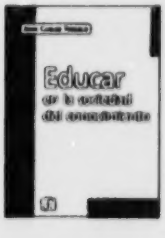
La historia de esta segunda versión grupal se enriquece con la presentación de nuevos personajes. Casi al comienzo de la historia aparecen los amargosaurios, tristosaurios y agriosaurios. Al finalizar la narración, se introduce un juezario.

La inclusión de los amargo, tristo y agriosaurios da sentido a la poción mágica (el helado granizado) ya que era el elemento que evitaría que murieran de tristeza. Estos personajes sufrientes permitirán al lector, asimismo, apreciar en toda su dimensión un rasgo de la personalidad del sabio que había sido sólo mencionado en la primera versión: su generosidad. Sin embargo, a pesar de la riqueza que adquiere la historia, no debemos olvidar que el proceso de escritura es complejo y nunca es lineal, de modo que, en este caso esa inclusión tan valiosa de personajes tuvo su costo, ya que provocó una ruptura de la coherencia del mundo representado en la narración, que no fue advertida por los niños. El texto comienza diciendo: "En Mundosaurio la vida era muy tranquila; *todos* eran muy felices". Cuatro párrafos más adelante, los autores consignan: "En Mundosaurio *no todos* eran felices. Existían, pues, los amargosaurios, los tristosaurios y agriosaurios que se caracterizaban por estar siempre de mal humor (...)". De todos modos, coincidamos en que lo fundamental en este tipo de proyectos se vincula de manera central con el proceso: el trabajo que los niños realizaron para construir y reconstruir el texto incide positivamente en su crecimiento intelectual, a pesar de los aspectos no logrados del producto final.

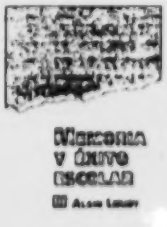
El otro personaje incluido en la última versión, el juezario, tiene a su cargo la resolución de la causa iniciada por las abejas contra los protagonistas por la destrucción de su panal. Esta causa se resuelve con la absolución de Mac y Rex: el juez valora positivamente su comportamiento porque obraron movidos por una causa justa. Los autores retoman así una categoría que aparece frecuentemente en los cuentos: la enseñanza moral. Las buenas acciones no pueden ser castigadas.

Si analizamos el relato, podemos observar que mantiene las tres complicaciones de la primera versión y agrega una cuarta que consiste,

Fondo de Cultura Económica



Educar
en la sociedad
del conocimiento
Juan Carlos Tedesco
128 pp. $ 8.-



Memoria
y éxito escolar
Alain Lieury
256 pp. $ 13.-

¿Colgados?
¿Qué hace la computadora
con nuestros hijos?
Francesco Antinucci
140 pp. $ 11.-

Una introducción
al uso de la Historia oral
en el aula
Dora Schwarzstein

De próxima aparición

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

justamente, en el juicio que se resuelve con la absolución de los protagonistas.

A pesar de que no nos detendremos en el análisis pormenorizado de los diálogos, no podemos dejar de mencionar que presentan un doble interés, puesto que son, por un lado, parlamentos más amplios que en la versión anterior y, por otra parte, están construidos en función del avance de la acción.

Tal como mencionáramos en la introducción, nos interesa fundamentalmente ahora centrarnos en el análisis de las descripciones, tomando en consideración algunas cuestiones relacionadas con la aspectualización y la tematización.

Con respecto a la **aspectualización**, en esta última versión del cuento, las descripciones se tornan más precisas y, a la vez, más sugerentes. El cambio y la expansión de los términos descriptores no sólo juegan un papel preponderante en las situaciones de sustitución lexical exigidas por la cohesión textual (el término *abeja*, repetido varias veces en la primera versión es reemplazado en la segunda por *insectos enfurecidos / poción* es sustituido por *fabuloso invento helado*), sino que enriquecen el discurso literario con recursos lingüísticos variados, acertados e insinuantes.

En algunos casos, la descripción se expande con contrastes (el *magosaurio* usaba *"un gran sombrero de copa lleno de colores divertidos" / los amargosaurios, tristosaurios y agriosaurios "unas capas de colores apagados, eran grises"; el magosaurio "saltando y saltando de alegría" / los tristosaurios "pronto morirían de tristeza"*) y, en otros, con comparaciones que precisan mejor la referencia (*"...sus caras se habían agujereado como un colador"; "...enseguida se hicieron más chiquitos que un diente de ratón"*).

Nos referiremos ahora a la **tematización**. Tal como se planteara anteriormente, esta operación es central para el desarrollo y el ritmo de la acción y para asegurar, a su vez, la coherencia del relato. En esta segunda versión, a diferencia de la anterior, los niños logran tematizar con inteligencia algunos rasgos de los personajes.

En primer lugar, se presenta un rasgo descriptivo de fundamental importancia: la bizquera de Mac. En efecto, ella constituye el desencadenante de que la piedra dañara el panal de abejas, lo que provoca el ataque de los insectos. La misma característica es tematizada nuevamente en la cuarta complicación, cuando el magosaurio inventa unos anteojos especiales que le permitirán a Mac resolver su problema.

Otro rasgo descriptivo de enorme riqueza, ya mencionado anteriormente, es la inclusión de los amargosaurios, tristosaurios y agriosaurios, inclusión que adquiere una función narrativa fundamental en la segunda y tercera complicación cuando Mac y Rex entran al panal y recuperan la poción que devolverá la vida y la alegría a estos desvalidos personajes.

Comentarios finales

Durante los tres meses en que se desarrolló este proyecto, los niños participaron de una experiencia muy enriquecedora, en la que tuvieron oportunidad de interactuar con textos literarios de calidad, trabajar cooperativamente con sus compañeros y con su maestra y exigirse a fondo en los momentos de reflexión y construcción individual. Como si todo esto fuera poco, la alegría que seguramente iban a provocar en los pequeños destinatarios de sus cuentos, fue un ingrediente más para incrementar su entusiasmo.

Más allá de la calidad de los textos elaborados, por cierto muy despareja en los diferentes grupos, queremos enfatizar la importancia del proceso de escritura. Fue un tiempo de auténtico aprendizaje. Aprendieron a colocarse en el lugar del lector. Aprendieron a escribir. Aprendieron a narrar. Aprendieron a construir narraciones literarias: apropiándose de algunos recursos que hacen a la calidad de los textos, enriqueciendo los relatos a través del juego dialéctico entre el plano de la acción y el plano de las intencionalidades de los personajes, resaltando la diferencia entre la naturaleza dinámica de la narración y la estática de la descripción para controlar el ritmo del relato...

Todos estos aprendizajes enriquecen a cualquier persona, independientemente del rumbo que pueda tomar su vida. Pero, para algunos niños, un proyecto de esta naturaleza puede abrirles un sendero tal vez insospechado: llegar a ser escritores. Esta alternativa no constituye un tema menor. Sabemos que, en algunos hogares de clase media, las familias ofrecen posibilidades

que favorecen el desarrollo de los "talentosos". No obstante, hay muchos casos en los que el poder adquisitivo no garantiza, necesariamente, contactos con la literatura. Esta situación se agudiza en los sectores desfavorecidos, donde la escuela suele constituir el único espacio en el que algunos niños podrán descubrir su talento e iniciar un camino literario.

Por esta razón, la responsabilidad y el potencial de la escuela es, en todos los medios socioeconómicos, de vital importancia. Como afirmamos anteriormente, abrir las puertas a un destino diferente no es un tema menor. Comprenderlo implica que la escuela pueda alimentar la eventualidad de que los chicos avizoren la alternativa de la creación literaria como posibilidad para su vida.

Creemos que esta experiencia fue posible gracias a la postura pedagógica del Colegio "Alas" y a la certera intervención de Patricia Jalluf en el aula. Queremos señalar que el análisis del desarrollo del proyecto y de los textos elaborados durante el mismo se pudo hacer porque la docente, respondiendo a un auténtico espíritu investigador, fue registrando de manera espontánea los logros y dificultades de los diferentes grupos en lo que se refiere a aspectos centrales del proceso de escritura de los cuentos.

Para el Colegio "Alas" y para Patricia, nuestro agradecimiento.

Nota

1 El análisis del cuento original, de las versiones individuales y de las dos versiones grupales fue realizado de acuerdo con el esquema de los actantes propuesto por Greimas (1966), y con la propuesta de Adam y Revaz (1996) relativa a las sucesivas transformaciones que tienen lugar en el relato para pasar de una situación inicial a la situación final y a las relaciones entre la narración y la descripción en la construcción de un relato literario.

Referencias bibliográficas

Adam, Jean-Michel y André Petitjean (1995) **Le texte descriptif. Poétique historique et linguistique textuelle**. París, Nathan Université.

Adam, Jean-Michel y Françoise Revaz (1996) **L'analyse des récits.** París, Seuil, Mémo.

Adam, Jean-Michel y C. Lorda (1999) **Lingüística de los textos narrativos**. Barcelona, Ariel.

Calsamiglia Blancafort, Helena (2000) "Estructura y funciones de la narración." En **La narración, Textos**, 25.

Castedo, Mirta (1995) "Construcción de lectores y escritores." LECTURA Y VIDA, Año 16, N° **3**, setiembre, p.5-24.

Ferreiro, Emilia (1999) **Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro**. México, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI editores.

Genette, Gérard (1998) **Nuevo discurso del relato**. Madrid, Cátedra.

Greimas, A.J. (1966) **Semántica estructural. Investigación metodológica**. Madrid, Gredos.

Kaufman, Ana María (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién." LECTURA Y VIDA, Año 15, N° **3**, setiembre, p.15-32.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.

Lerner, Delia "¿Es posible leer en la escuela?" LECTURA Y VIDA, Año 17, N° **1**, marzo, p.5-24.

Nemirovsky, Myriam (1999) **Sobre el aprendizaje del lenguaje escrito... y temas aledaños**. México, Paidós, Maestros y Enseñanza.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". **Infancia y aprendizaje**, **58**, p. 43-64.

Tolchinsky Landsmann, Liliana (1993) **El aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas**. Barcelona, Anthropos.

Wolman, Susana (1997) "Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales." LECTURA Y VIDA, Año 18, N° **1**, marzo, p.27-39.

ÁNGELES MOLINA ITURRONDO

Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana

En las sociedades alfabetizadas, la familia desempeña un papel protagónico en el aprendizaje temprano de la lectura (Dickinson y De Temple, 1998; Dickinson y otros, 1992; Fagan y Hayden, 1989; Jensen Lichter, 1984; Ninio, 1980; Smith, 1991; Taylor, 1983). En el seno familiar se llevan a cabo actividades cotidianas que envuelven la lectura con fines prácticos y recreativos, cuya influencia es determinante en la construcción temprana del conocimiento sobre el lenguaje escrito. Entre éstas se destaca la lectura oral de cuentos (Durkin, 1966; Many, 1989; Schickedanz, 1978; Phillips y McNaughton, 1990; Snow, 1983; Snow y Goldfield, 1982).

Al examinar el papel de la lectura oral de cuentos en la familia, es necesario explicar la naturaleza de su influencia. Según Vigotsky

La autora es catedrática del Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

(1978), el lenguaje –oral y escrito– es un sistema de signos que interviene en el desarrollo de los procesos mentales superiores. El lenguaje, al igual que otros sistemas simbólicos, aparece primero en el entorno social como una construcción colectiva. El desafío del aprendiz consiste en apropiarse de los signos del lenguaje, transfiriéndolos del plano social al psicológico, para incorporarlos como procesos funcionales. La apropiación de los signos estructura el pensamiento, cuya formación refleja la naturaleza de las actividades que se realizan en la sociedad –tales como leer y escribir– y la manera de representarlas mediante el lenguaje. Vigotsky (1978:54) sugirió que el signo –símbolo socialmente compartido– opera como un instrumento psicológico de la misma manera que una herramienta funciona en el trabajo manual. Como herramienta psicológica, el lenguaje influye en el pensamiento de forma similar a la manera en que la herramienta física influye en la consecución del trabajo manual. Vigotsky se refirió a este fenómeno como mediatización; un proceso que ejerce una influencia indirecta pero determinante en el pensamiento y en la conducta que resulta del pensamiento.

En el paradigma vigostkiano subyacen dos principios fundamentales sobre la lectura. Por un lado, que las competencias de lectura son indispensables para ganar acceso y participar en la sociedad. Por otro lado, que se pueden desarrollar simultáneamente con el lenguaje oral, si las condiciones sociales lo estimulan. Por ende, si la lectura es un componente significativo en los patrones de interacción social de los niños y niñas pequeños, ejerce un influjo beneficioso en la alfabetización temprana. Además, provee ventajas para la inserción del aprendiz en la cultura dominante mediante la apropiación de la lengua escrita, que a su vez es uno de los medios que privilegia la escuela para aprender sobre la sociedad. Este argumento reviste una pertinencia particular para los niños y niñas de niveles socioeconómicos bajos, a quienes en ocasiones se les dificulta satisfacer las expectativas escolares (Lonigan y Whitehurst, 1998).

Una manera nueva de definir la lectura

En la década de los '90, las ideas de Vigotsky han sido retomadas por varios investigadores contemporáneos que abogan por una reconceptualización transformadora de la lectura emergente (Bloom, Harris y Ludlum, 1991; Clay y Cazden, 1990; Goodman y Goodman, 1990; McLane, 1990; Schickedanz, 1990). Como resultado, ha emergido un enfoque de alfabetización que recalca los aspectos socioculturales, psicolingüísticos y cognoscitivos inherentes al aprendizaje de lectura (Anderson y Stokes, 1984). El nuevo enfoque redefine la lectura como un proceso sociosicolingüístico desde los primeros años de la niñez temprana. Además, lo enmarca en un espacio cultural e histórico, reconociendo que la familia es el primer núcleo social donde surgen oportunidades para aprender sobre la lectura en actividades en las que la lengua escrita se usa con propósitos sociales auténticos.

A la luz del enfoque sociopsicolingüístico, leer no es únicamente descodificar el sonido de las grafías sino construir y atribuir significado en interacción con texto y lectores más competentes (Ferrerio y Teberosky, 1982; Goodman y Goodman, 1977; Goodman y Goodman, 1990). Esta definición sugiere que antes de que el niño se convierta en un lector independiente es capaz de construir significado textual mediante formas de lectura no convencionales que trascienden el acto mecánico de leer descodificando fonéticamente. La lectura oral de cuentos interactiva y dialogada entre el adulto y el niño es, sin duda, una de las formas de lectura no convencional precoz que facilita la construcción temprana de significado textual (Molina Iturrondo, 1999).

La lectura de cuentos dialogada en la niñez temprana

La lectura oral de cuentos entre un adulto y un niño asume un papel preponderante en el enfoque sociopsicolingüístico (Arnold y otros, 1994; Fagan y Hayden, 1989; Ninio, 1980; Molina Iturrondo, 1994; Schikedanz, 1999; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Yaden y otros, 1989). La lectura oral de cuentos es uno de los antecedentes evolutivos más tempranos de la lectura convencional, remontándose a la infancia (Molina Iturrondo, 1999). En los primeros meses de vida, cuando el infante está en la etapa prelingüística, la lectura oral que le hace el adulto es monológica. Por lectura monológica

debe entenderse la lectura en voz alta que se realiza sin que surjan interrupciones o intervenciones por parte del niño que la escucha. No obstante, si se provee la oportunidad, el infante trata de asir el libro y balbucea expresiones verbales ininteligibles, a las que se ha llamado "balbuceo de libros" (Hasson, 1991). A medida que el desarrollo del lenguaje oral progresa, el infante se aventura a intervenir en la lectura señalando y nombrando las láminas o repitiendo el texto que escucha, convirtiéndose en un participante activo (Hasson, 1991; Schikedanz, 1999).

Las intervenciones del infante cambian la naturaleza de la lectura, transformándola en una lectura dialogada o dialógica. A diferencia de la lectura monológica que es unilateral, la lectura dialogada o dialógica es interactiva. Ésta se suscita cuando el infante, el niño que asiste al maternal, o el preescolar participa espontáneamente repitiendo el texto, haciendo preguntas, o conversando sobre el cuento que el adulto le lee en voz alta. En la lectura dialógica, el adulto y el niño son participantes activos. El adulto descodifica el texto impreso, hace preguntas y comenta sobre la trama y las láminas. El niño, por su parte, interviene mediante el uso de una gama de modalidades de interacción dialógica que le facilitan construir el significado del texto a través del diálogo. Éstas a su vez, reflejan el nivel de desarrollo del lenguaje oral que el niño está alcanzando. Una modalidad dialógica debe entenderse como una estrategia lingüística que usa el niño para interactuar con el lector, en la cual el texto oral es el vehículo mediatizador (Molina Iturrondo, 1999:96). En este sentido, la oralidad, en la forma de modalidades de interacción dialógica, es la primera herramienta para atribuir significado en las sesiones de lectura oral en la niñez temprana. La oralidad facilita pensar en voz alta sobre el cuento que se le lee, aun cuando el niño no sea capaz de descodificarlo fonéticamente.

La lectura dialógica y la alfabetización emergente en Adriana: un estudio de caso

Desde 1989 hasta 1995, como parte de un estudio de caso longitudinal sobre la evolución temprana de la lectoescritura, investigué el origen y la transformación de la participación de mi hija, Adriana, en las sesiones de lectura oral de cuentos (Molina Iturrondo, 1998, 1999). Adriana tenía cuatro meses cuando comencé a mostrarle libros de cuentos y a describirle las láminas. Cuando cumplió 8 meses empecé a leer los libros en voz alta. Las sesiones de lectura oral se grabaron desde que Adriana cumplió 2 años, cuando ya repetía el texto que le leía. A continuación se incluye un análisis de una sesión de lectura dialogada del libro ***Where the wild things are*** (versión en español, Sendak, 1963) del 17 de marzo de 1992. La exégesis ilustra las primeras intervenciones de Adriana en la forma de repeticiones del texto, a la edad de 2.8 años.

INVESTIGADORA	ADRIANA
Donde viven los monstruos salvajes.	Donde viven los monstruos salvajes.
La noche que Max se vistió de lobo e hizo maldades	
de una clase y de otra,	...y de otra...
su mamá lo llamó "monstruo salvaje".	...monstruo salvaje (*unísono*)
Y Max le dijo, "Te voy a comer".	...a omer...
Así que lo mandaron a la cama sin cenar.	...sin enar (*unísono*)...ji,ji,ji,ja.
Esa noche, en el cuarto de Max	
creció un bosque.	...osque...
y creció	...y creció...
hasta que el techo estaba cubierto	
de lianas	...ianas...
y las paredes se convirtieron	
en el mundo alrededor.	...rededor...
Y un mar se agitaba con un bote privado para Max	
y él navegó noche y día,	...y día (*unísono*)...
durante semanas	
y durante casi un año	...año (*unísono*)...
hacia el país de los monstruos salvajes.	...de los monstruos salvajes (*unísono*)...

Aunque la frecuencia de las sesiones de lectura varió a lo largo del estudio, éstas ocurrieron espontáneamente y casi a diario hasta los dos años de edad. A partir de los dos años, ocurrieron entre tres y cuatro veces por semana. Las sesiones de lectura oral se grabaron, lo que produjo 58 casetes con un total mínimo de 3,360 minutos de grabación. Las sesiones de lectura se transcribieron *verbatim* para analizar el discurso de Adriana en función de las modalidades de interacción dialógica y sus transformaciones evolutivas. El análisis arrojó 5 modalidades de interacción dialógica globales y 13 modalidades particulares. En la **Tabla 1**, a continuación, se presentan las modalidades dialógicas globales y particulares con sus definiciones.

Las modalidades dialógicas emergieron en un patrón evolutivo entre el año y medio de edad y los 2 años y siete meses.

En la **Tabla 2** a continuación aparece el orden evolutivo en que las modalidades surgieron.

Se observó que aunque las modalidades de interacción dialógica eran usadas concurrentemente, unas predominaban sobre otras en distintas sesiones de lectura durante el mismo período. El predominio de unas modalidades sobre otras pareció estar bajo la influencia de las características textuales de los libros que le leía. Por ejemplo, en la lectura del libro tipo Rebus, **La bella durmiente** (Seymour, Wallner y Carter, 1987), del 15 de abril de 1992, la modalidad interrogativa sobre la palabra impresa apareció recurrentemente. El análisis del formato del libro reveló que en él abundan las pestañas movibles con la ilustración y debajo, la palabra impresa correspondiente. Esta característica tal vez provocó que Adriana señalara o levantara las pestañas con insistencia. También hizo 14

TABLA 1
Modalidades de interacción dialógica globales y sus variaciones particulares: definiciones

Modalidad global	Modalidad particular	Definición
1. Repetitiva	1a. Repetitiva pura	Repetía última palabra, sílaba, fonema o morfema de la frase leída
	1b. Con expansión semántica simple	Añadía un adjetivo o sustantivo con preposición o conjunción simple
	1c. Con expansión semántica compleja	Añadía una frase o aseveración
2. Descriptiva	2a. Nominativa	Nombraba la lámina
	2b. Descriptiva	Describía la ilustración o decía la cantidad de objetos que aparecían en ella
3. Interrogativa	3a. Sobre ilustraciones	Pregunta directa sobre láminas
	3b. Textual	Pregunta sobre el texto que se le leía en voz alta
	3c. Sobre palabra impresa y sus convencionalismos	Pregunta sobre el significado de palabras y otro convencionalismo como las letras
	3d. Metatextual	Pregunta sobre aspectos implícitos de trama o texto
	4e. Metailustración	Pregunta sobre aspectos implícitos de la ilustración
4. Aseverativa	4a. Global	Aseveración sobre aspecto del libro, trama, experiencias personales y otros, relacionados con el cuento
	4b.Sobre la palabra impresa y sus convencionalismos	Aseveración sobre lo que decía la palabra, frase, oración; pedía que le leyera; o se expresaba sobre letras y palabras
5.Búsqueda dirigida		Expresiones que indicaban que buscaba una ilustración o página; pedía que buscara una página, ilustración o sección

preguntas tales como "¿Qué es esto?" a los fines de que le dijera qué palabra estaba impresa debajo de cada ilustración.

TABLA 2
Fechas de la primera aparición de cada modalidad de interacción dialógica

Modalidad	Fecha	Edad de Adriana
Repetitiva pura	11/feb./91	1 año y 6 meses
Nominativa	11/feb./91	1 año y 6 meses
Búsqueda dirigida	16/abril/91	1 año y 9 meses
Repetitiva exp. semántica simple	7/julio/91	2 años
Descriptiva	11/sep./91	2 años y 2 meses
Interrogativa ilustración	11/sep./91	2 años y 2 meses
Interrogativa palabra impresa	11/sep./91	2 años y 2 meses
Aseverativa global	2/oct./91	2 años y 3 meses
Interrogativa metatextual	20/feb./92	2 años y 2 meses
Repetitiva exp. semántica compl.	24/feb./92	2 años y 7 meses
Aseverativa palabra impresa	26/feb./92	2 años y 7 meses
Interrogativa textual	27/feb./92	2 años y 7 meses
Interrogativa metailustración	28/feb./92	2 años y 7 meses

Implicaciones para la educación e investigación

La lectura dialógica expuso a Adriana al lenguaje elaborado y descontextualizado de los libros desde muy temprano en su vida. El lenguaje elaborado y descontextualizado se refiere a formas del lenguaje que representan significados complejos independientemente de un contexto concreto. El lenguaje elaborado y descontextualizado constituye la estructura básica del texto de los libros de cuentos. Este lenguaje es distinto al que se usa cotidianamente por la complejidad de la sintaxis, de los contenidos semánticos y del vocabulario. Además, es descontextualizado porque se refiere a situaciones imaginarias que únicamente existen en la mente de los lectores en virtud de la construcción cognoscitiva que se hace sobre el texto. El lenguaje complejo de los libros es comprensible para un niño pequeño cuando construye y reconstruye su significado mediante el diálogo y la interacción social.

A la luz de la teoría de Vigotsky, se puede sugerir que cuando el lenguaje elaborado y descontextualizado de los libros se usa dialógicamente con los infantes, maternales y preescolares, se convierte en una herramienta que alienta a pensar en voz alta sobre el texto, a crear ideas nuevas sobre éste y a usar una diversidad de modalidades lingüísticas para comprender el texto y las ilustraciones. El escenario de este proceso es la relación afectiva y cálida que se crea entre el adulto y el niño pequeño cuando se lee un cuento (Bus y otros, 1997). De hecho, esta relación convierte al adulto y al texto en vehículos mediatizadores del pensamiento del niño, quien por efecto de la interacción con el adulto penetra en su zona de desarrollo próximo en cuanto a la construcción del significado textual se refiere.

Los hallazgos del estudio de caso que realicé con Adriana sugieren que la lectura dialógica parece ser un antecedente fundamental de la lectura convencional. En Adriana, la lectura dialógica y las modalidades de interacción dialógica "se tradujeron en una comprensión precoz de la lectura como un acto de atribución de significado; en el entendimiento de los elementos pragmáticos y de intercambio social de mensajes inherentes a la lectura; y en una construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito que son precursores de la lectura convencional". (Molina Iturrondo, 1999:148). Los hallazgos revelan que el aprendizaje de la lectura tiene un largo historial evolutivo que se remonta a la infancia y que está vinculado de manera especial al diálogo en la lectura oral de cuentos. Estos hallazgos armonizan con las conclusiones de Halliday (1994) quien destacó el diálogo en la construcción de significado y su papel en la alfabetización temprana.

Las implicaciones de este estudio son varias. Es imprescindible dar más atención a la lectura oral de cuentos desde la infancia, convirtiéndola en un acto frecuente en el hogar, en el centro preescolar y en la educación inicial. Januzzi Scher (1999) ha advertido que mientras más sistemática sea la lectura dialógica en los escenarios preescolares, mejores serán sus resultados en el desarrollo del lenguaje y en la alfabetización temprana, sobre todo con niños y niñas de escasos recursos económicos.

Aunque los hallazgos no son generalizables, sustentan la postura vigotskiana sobre el papel del lenguaje escrito y la lectura oral como mediatizadores del pensamiento y de la lectura emergente en la niñez temprana. En vista de que se requiere ampliar el alcance de

la investigación, en la actualidad se están documentando las sesiones de lectura dialógica con 10 niños y niñas de edad maternal en un centro preescolar en Puerto Rico (Molina Iturrondo, 1997). El propósito es determinar la presencia de las modalidades de interacción dialógica y la organización evolutiva que exhiben en cada participante. Además, se analizarán a la luz del trasfondo de lectoescritura familiar, del nivel socioeconómico, de los patrones de interacción del adulto lector y de los atributos particulares de los libros.

Referencias bibliográficas

Anderson, A.B. y S.J. Stokes (1984) "Social and institutional influences on the development and practice of literacy." En H.Goelman, A. Oberg y F. Smith (eds.), **Awakening to literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.

Arnold, D.H.; C.J. Loningan, G.J. Whitehurst y J.N. Epstein (1994) "Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format." **Journal of Educational Psychology,** 86 (2), 235-243.

Bloom, D.; O.L. Harris y D.E. Ludlum (1990) "Reading and writing as sociocultural activities". **Topics in Language Disorders**, 11 (**3**), 14-27.

Bus, A.G.; J. Belsky, M.H. Van Ijzendoorn y K. Crnic (1997) "Attachment and book reading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers." **Early Childhood Research Quarterly**, 12 (**1**), 81-98.

Clay, M.M. y C.B. Cazden (1990) "A Vygotskian interpretation of reading recovery." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and education**. New York, Cambridge University Press. Trad.castellana, **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.

Dickinson, D.K. y J. De Temple (1998) "Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as predictor of early reading." **Early Childhood Research Quarterly,**13 (**2**), 241-261.

Dickinson, D.K.; J.A. Hirschler, J.M. De Temple y M.W. Smith (1992) "Book reading with preschoolers: Co-construction of text at home and school." **Early Childhood Research Quarterly**, 7 (**3**), 323-346.

Durkin, D. (1966) **Children who read early**. New York, Teachers College Press.

Fagan, W. T. y H.R. Hayden (1989) "Parent-child interaction in favorite and unfamiliar stories." **Reading Research and Instruction**, 27 (**2**), 47-55.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1982) **Literacy before schooling. Exeter**, NH, Heinemann Educational Books.

Goodman, K.S. e Y.M. Goodman (1977) "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading." **Harvard Educational Review**, 47(**3**), 317-333.

Goodman, Y.M. y K.S. Goodman (1990) "Vigotsky in a whole language perspective." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and education**. New York, Cambridge University Press. Trad.castellana, **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.

Halliday, M.A.K.(1994) The place of dialogue in children's construction of meaning. En R. B. Rudell, M. R. Rudell y H. Singer (eds.) **Theoretical models and processes of reading**. 4ª ed. Newark, Delaware, International Reading Association.

Hasson, E.A. (1991, Fall) "Reading' with infants and toddlers." **Day Care and Early Education**, 35-37.

Januzzi Scher, P. (1999) "Shared-reading intervention." **Early Childhood Research Quarterly**, 13 (**2**), 291-292.

Jensen Lichter, H. (1984) "Families as environments for literacy." En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (eds.), **Awakening to literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.

Lonigan, C. J. y G. J. Whitehurst (1998) "Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool from low-economic backgrounds." **Early Childhood Research Quarterly**, 13 (**2**), 263-290.

Many, J.E. (1989) "Interactions about text and pictures: What can we learn from shared reading." **Reading Research and Instruction,** 28 (**4**), 48-59.

McLane, J.B. (1990) "Writing as a social process." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and education**. New York, Cambridge University Press. Trad. castellana, **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.

Molina Iturrondo, A. (1994) "Story reading and the knowledge of printed Spanish: Exploring their relationship in the preschool classroom." **Cuadernos de Investigación**, **8**, 4-23.

Molina Iturrondo, A. (1997) "Los diálogos en la lectura oral de cuentos favoritos: un estudio cualitativo sobre las modalidades de interacción dialógica de los maternales en un centro preescolar." San Juan, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, propuesta de investigación.

Molina Iturrondo, A. (1998) "Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos". LECTURA Y VIDA, Año 19, N° **4**, 5-12.

Molina Iturrondo, A. (1999) **Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años**. San Juan, Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Ninio, A. (1980) "Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel." **Child Development, 51**, 587-590.

Phillips, G. y S. McNaugthon (1990) "The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zeland families." **Reading Research Quarterly**, 25 (3), 196-212.

Phillips, G. y S. McNaugthon (1990) "The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zeland families". **Reading Research Quarterly**, 25 (**3**), 196-212.

Schickedanz, J.A. (1978) "Please, read that story again!" Exploring relationships between story reading and learning to read." **Young Children**, 33 (**5**), 43-55.

Schickedanz, J.A. (1999) **More than the ABC's: The early stages of reading and writing**. NAEYC, Washington D.C.

Sendak, M. (1963) **Where the wild things are**. New York, Harper & Row (versión en español).

Seymour, J.; J. Wallner y D.A. Carter (1987) **La bella durmiente**. Cali, Colombia, Norma.

Smith, F. (1991) "Family literacy: The most important literacy." **The Reading Teacher**, 44 (**9**), 700-701.

Snow, C.E. (1983) "Literacy and language: Relationship during the preschool years." **Harvard Educational Review**, **53**, 165-189.

Snow, C.E. y B.A. Goldfield (1982) "Turn the page please: Situation-specific language acquisition." **Journal of Child Language**, 10, 551-569.

Snow, C.E. y A. Ninio (1986) "The contracts of literacy: What children learn from learning to read books." En W.H.Teale y Sulzby (eds.), **Emergent literacy: writing and reading**. Norwood, NJ, Ablex.

Taylor, D. (1983) **Family literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.

Teale, W.H. (1984) Reading to young children: Its significance for literacy development. En H. Goelman y A. Obey (eds.), **Awakening to literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.

Valdez-Menchaca, M.C. y G.J. Whitehurst (1992) "Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to mexican day care." **Developmental Psychology**, 28 (**6**), 1101-114.

Vigotsky, L.S. (1962) **Thought and language**. Cambridge, MA, MIT Press.

Vigotsky , L.S. (1978) **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yaden, D.B.; L. Smolkin y A. Conlon (1989) "Preschoolers' questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home." **Reading Research Quarterly**, 24 (**2**), 188-214.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA en setiembre de 1999 y aceptado en octubre del mismo año.

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Lectura estratégica

Los maestros e investigadores han empezado a entender que leer no implica simplemente el dominio de habilidades aisladas que permiten a un lector decodificar palabras y entender oraciones sencillas. La lectura efectiva requiere que el lector utilice el material impreso como base para extraer información que otorgue sentido a su mundo. El lector necesita emplear una serie de estrategias para la comprensión, tales como inferencias, generalizaciones e interpretaciones.

La lectura ha sido caracterizada como un conjunto de estrategias flexibles y adaptables en lugar de una compilación y una secuencia de habilidades. Referirse al proceso de lectura como un proceso encauzado por habilidades suscita la imagen de estudiantes que emplean pequeños fragmentos de texto para trabajar en actividades aisladas. El término estrategias, por el contrario, se refiere a planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adaptan a tareas y textos específicos.

Mientras más conscientes estén los estudiantes de los procesos y estrategias que emplean para construir significados, más éxito tendrán al aplicar dichos procesos y habilidades. La habilidad del estudiante de monitorear sus propios procesos de lectura –*Metacognición*– es un factor clave para la obtención de logros en la lectura. A medida que el alumno practica este autocontrol, va tomando conciencia de su propios modos de procesar el conocimiento.

American College Testing, 1996

El lector estratégico

- ◇ Comprende cómo los diferentes propósitos de la lectura y los variados tipos de texto requieren estrategias particulares (analiza).
- ◇ Identifica una tarea y establece un propósito (discrimina entre leer para estudiar para una prueba de leer por placer).
- ◇ Elige estrategias apropiadas para la situación de lectura (planifica):
  - o Releer, examinar superficialmente, resumir.
  - o Parafrasear, predecir.
  - o Buscar ideas importantes.
  - o Monitorear la comprensión.
  - o Identificar patrones de prueba.
  - o Secuenciar eventos.
  - o Buscar relaciones.
  - o Adelantarse en la lectura para aclarar ideas o conceptos.
  - o Ejecutar mentalmente las instrucciones.
  - o Relacionar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo.
  - o Resumir.
  - o Plantear preguntas.
  - o Aclarar, esclarecer.
  - o Predecir
- ◇ Monitorea la comprensión, lo cual implica:
  - o Saber qué es lo que está comprendiendo (monitorea)
  - o Saber qué es lo que ha comprendido
  - o Saber cómo reparar/ajustar la comprensión (regula)
- ◇ Desarrolla una actitud positiva hacia la lectura.

Cook, 1986; Paris, Lipson, & Wixson, 1983

New directions in Reading Instruction (Revised)
Newark, International Reading Association, 2000
Bess Hinson (editor) Orange County Public School
Orlando, Florida, Estados Unidos

JOSÉ VILLALOBOS

Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura

Doctor en Educación con especialidad en lectoescritura, egresado de la Universidad de Iowa, Estados Unidos. Profesor titular de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Introducción

Construir gráficos para ilustrar la organización de ideas e información ayuda a la comprensión y el aprendizaje (Flood y Lapp, 1988; Heimlich y Pittelman, 1986). Gran parte de la investigación realizada al respecto estudia el uso de los organizadores gráficos en la enseñanza de la lectura, sin embargo son pocos los estudios que investigan su uso en la escritura, área que consideramos importante para investigaciones futuras. Dunston (1992) hizo una revisión de la investigación realizada durante diez años sobre el uso de los organizadores gráficos como ayuda en la comprensión de textos de áreas de contenido. Sus hallazgos fueron similares a los de Moore y Readance (1984), quienes llevaron a cabo una revisión análoga de investigaciones

anteriores. Dunston halló que cuando los organizadores gráficos son presentados a los estudiantes de primaria antes de leer un texto escrito, ayudan a comprender y retener la información, y que cuando estos alumnos construyen organizadores gráficos, su grado de retención aumenta. Descubrió, asimismo, que en los estudiantes de secundaria, aumentan los promedios en el nivel de vocabulario y en su comprensión. Dunston concluyó que se obtienen mejores resultados con los organizadores gráficos cuando se ha instruido y entrenado ampliamente a los estudiantes para utilizarlos y, también, cuando son ellos mismos quienes los construyen. De modo que tanto la teoría como la investigación realizada hasta este momento en el campo de la lectura apoyan el uso del organizador gráfico como una estrategia activa del aprendizaje.

Veamos ahora cómo pueden utilizarse los organizadores gráficos para representar el conocimiento.

Tradicionalmente, los organizadores gráficos han sido utilizados por docentes de áreas de contenido para representar patrones de organización de los textos. Específicamente, los utilizan para mostrar la estructura de la información del material de un libro de ciencias naturales (biología, química o física) o ciencias sociales. Sin embargo, prácticamente todas las fuentes de conocimiento –no sólo las impresas– contienen significado que puede representarse en los organizadores gráficos. Por ejemplo, la información y las ideas que se presentan en películas, conferencias, videos o debates pueden organizarse y describirse gráficamente. Pero ¿qué tal si utilizamos los organizadores gráficos en las aulas donde se enseñan la lectura y la escritura en forma integrada en un contexto de educación básica?

Definición

Un organizador gráfico es una representación visual del conocimiento. Es una forma de estructurar la información, de ordenar en un patrón los aspectos importantes de un concepto o tema utilizando rótulos (Dunston, 1992). Un organizador gráfico fomenta el aprendizaje activo y ejercita a los estudiantes en el uso de la lengua cuando éstos leen, hablan, escuchan, piensan y escriben. Los obliga a involucrarse en la información y a buscar una solución a lo que hacen y no saben. Por último, un organizador gráfico es una herramienta sumamente efectiva para mejorar las relaciones sociales, ya que facilita el trabajo en grupo entre estudiantes y docentes y de los estudiantes entre sí (Dunston, 1992). Los organizadores gráficos explican visualmente los patrones de organización de los textos (Moore y Readance, 1984). Pueden adoptarse para facilitar la prelectura, poslectura, preescritura, revisión, discusión y razonamiento de textos. Sirven para representar el conocimiento previo de los estudiantes proporcionando así un marco de lo que está por aprenderse o también pueden utilizarse para organizar el conocimiento recién adquirido y reflexionar sobre él. Cuando docentes y alumnos crean organizadores gráficos en conjunto, aprenden unos de otros porque la comprensión de los conceptos se amplía. A través de esta actividad conjunta, los estudiantes aprenden a organizar su conocimiento y, con el tiempo, pueden usar el organizador gráfico en forma independiente, como una estrategia de aprendizaje. En la medida en que estos organizadores gráficos implican información tanto visual como verbal, son útiles para estudiantes de variados niveles de aprendizaje y diversos estilos y grados de competencia (Moore y Readance, 1984).

Investigación acerca del uso de los organizadores gráficos en lectoescritura

Metodología

Mientras estuve realizando un trabajo de investigación en una universidad privada de la región noroeste del estado de Iowa, en Estados Unidos, durante el semestre de otoño de 1999, decidí averiguar cómo los organizadores gráficos ayudan en la comprensión y producción de textos escritos en contextos de educación básica.

Con el fin de recabar información para este estudio realicé observaciones dos veces por semana durante un período de tres meses a la docente y a los alumnos del séptimo grado de una escuela básica. También entrevisté a la docente para averiguar cuál era su filosofía con respecto a la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, discutir con ella cómo se iban desarrollando las clases y conocer sus percepciones sobre el progreso de los estudiantes a medida que utili-

zaban los organizadores gráficos. Asimismo grabé y filmé sesiones completas de clases, y recolecté y fotocopié algunos materiales escritos producidos por los niños.

Todas estas herramientas de recolección de datos me permitieron, como investigador, recabar la información necesaria para desarrollar este estudio de caso (Merriam, 1988).

Un estudio de caso

En esta sección trataré de demostrar algunos de los usos diversos que una docente de lectura y escritura, de ahora en adelante Marie, dio a los organizadores gráficos en su curso de lectura y escritura en la educación básica norteamericana.

Las actividades que Marie desarrolló ilustran las formas en que las representaciones visuales pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar su comprensión y producción de textos escritos. Son útiles en la prelectura, durante la lectura y en la poslectura, en otros medios, además de los impresos, y en las diferentes etapas del proceso de escritura.

Prelectura

Muchos docentes usan los organizadores gráficos para preparar a sus alumnos para leer y/o escuchar, para evaluar el conocimiento previo y el bagaje experiencial de los estudiantes y para representar este conocimiento visualmente. Con frecuencia, les piden que hagan una "lluvia de ideas" *(brainstorming)* y que aclaren, categoricen y establezcan prioridades del conocimiento que poseen sobre un problema o concepto. Esto los ayuda a construir una base de conocimientos común y los motiva a leer el trozo seleccionado. Durante la lluvia de ideas, por lo general, los estudiantes utilizan el vocabulario que más tarde encontrarán en el texto. También se puede preseleccionar y agregar el vocabulario que se considere necesario para que los alumnos logren leer un texto y comprenderlo. Así, se estarán utilizando los organizadores gráficos para ampliar el vocabulario antes de la lectura. Del mismo modo, se podría emplear el organizador gráfico con los personajes de una historia o de un cuento, con el escenario y el argumento de un libro o de una novela en particular. Discutir sobre estos aspectos proporciona a los estudiantes una visión global y los prepara para la lectura permitiéndoles relacionar lo que leen o escuchan con la información que está en el organizador.

Durante la lectura

Una de las estrategias que Marie enseñó a sus estudiantes para estructurar y representar el conocimiento impartido en las clases es la estrategia de la "secuencia", que consiste en colocar los hechos de una historia o trozo seleccionado en el mismo orden en que acontecen. Una secuencia puede contener un comienzo y un final específicos –una cronología– o puede ser cíclica, cuando muestra una serie de hechos en formación circular.

Como actividad, Marie les pidió a los alumnos que enumerasen el ciclo de hechos en secuencia de la misma forma en que acontecían en la historia. En ese momento, hubo una animada discusión acerca de "qué era lo que había ocurrido después", por lo que Marie los invitó a que volvieran a leer la historia para verificar sus respuestas. Afortunadamente, la novela escogida contenía muchísimos hechos interesantes que a ellos les encantó volver a contar.

Después de que llegaron a un acuerdo sobre los episodios de la novela, escribieron resúmenes. Luego, le pidieron a Marie que enumerara los hechos y los colocara en un círculo. Les gustaba mucho utilizar este medio visual para narrar la novela a otros compañeros. Mostraban sus organizadores gráficos con gran orgullo mientras practicaban su expresión oral.

Poslectura

Como actividad de poslectura, Marie dejó que los estudiantes volvieran a mirar los organizadores gráficos que habían desarrollado en clase. Primeramente, ilustró con el organizador –al que también llamó "diagrama temático"– el libro que los niños y ella leyeron durante el período de clases. Este libro, descubrieron más tarde, era uno de sus preferidos. Ahora los alumnos sabían cómo usar el organizador para ilustrar el argumento de cualquier novela que leyeran. Marie también trabajó a lo largo del semestre haciéndoles escribir resúmenes breves, porque consideró que esta actividad era complementaria de la producción de organizadores gráficos. En este caso en particular, dos estu-

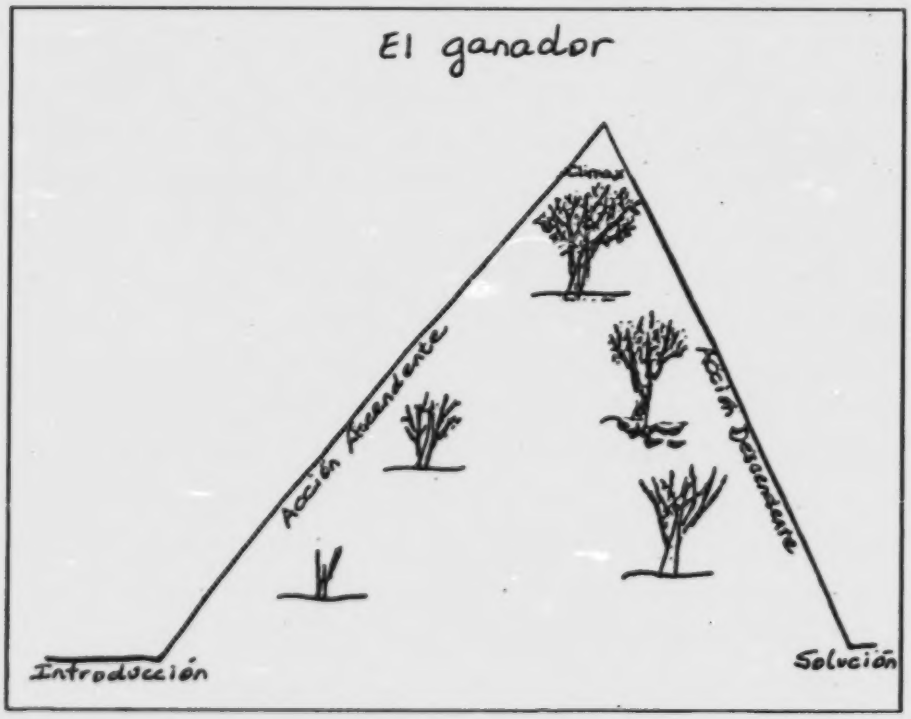
diantes utilizaron el diagrama temático de manera diferente para describir su interpretación y comprensión de los hechos de la novela, y cada uno empleó su creatividad individual para producir símbolos que para ellos tenían algún significado.

Sheila, una de las alumnas de la clase, decidió emplear un organizador gráfico *(Figura 1)* para mostrar las partes más importantes de un libro que acababa de leer titulado *"El ganador"*. Resume los episodios en oraciones que describen la introducción y la acción ascendente que conduce al *climax* de la historia. Luego, presenta la acción descendente después del *climax* hasta llegar a una solución o desenlace. Las ilustraciones que crea se centran en el símbolo del árbol cuando éste nace, crece, echa hojas, hasta que está en plena floración *(climax)*. Para representar la acción descendente, incorpora las hojas de un árbol que cambian de color y caen hasta que el árbol muere deshojándose completamente. El ciclo del desarrollo del árbol es la forma en que Sheila describe los términos del diagrama temático.

"Pintura", José Antonio Fernández Muro

Otros medios fuera de los impresos

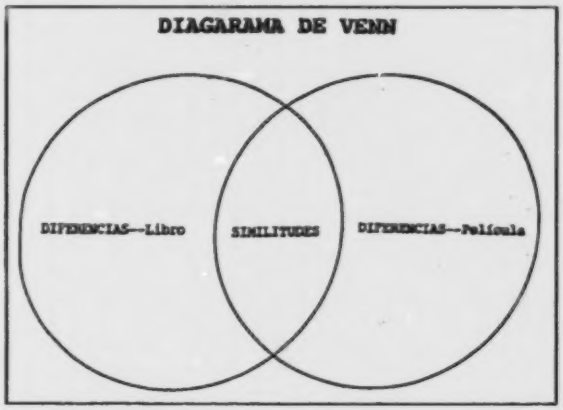
También el conocimiento proveniente de medios no impresos puede representarse mediante



△

FIGURA 1. Organizador gráfico de Sheila para mostrar las partes más importantes del libro **"El Ganador"**.

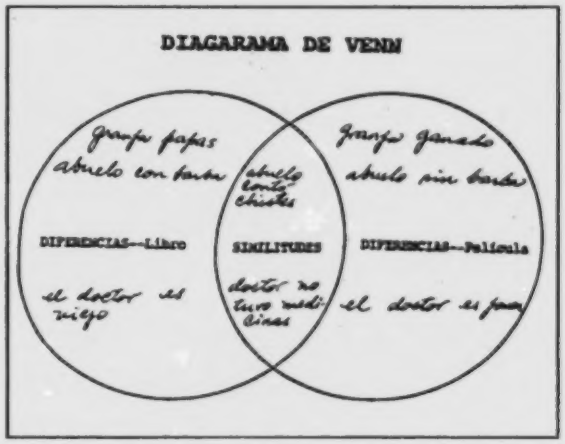
los organizadores gráficos. Los estudiantes, junto con Marie, utilizaron los diagramas de Venn para representar y establecer la comparación libro-película. Antes de su utilización, Marie explicó qué eran estos diagramas y cómo se hacían. Les dijo que un diagrama de Venn era un tipo de representación gráfica donde, generalmente, dos círculos se entrecruzaban en aquellas partes o áreas donde había información común relativa a los conceptos que se estaban estudiando, y que este tipo de representación servía para organizar información que se contrastaba o comparaba (Bromley, Irwin-De Vitis, y Modlo, 1995). Luego, les mostró un ejemplo *(Figura 2)*.



△

FIGURA 2. Ejemplo de un Diagrama de Venn.

Durante varias semanas antes de ver la película, Marie enseñó a sus alumnos el vocabulario relacionado con el tema, combinó estrategias de lectura en voz alta y en silencio y verificó la comprensión a través de conversaciones en clase. Los estudiantes llevaban un diario y reaccionaban ante el contenido de la novela basándose en sus propias experiencias. Después de finalizar su lectura, vieron la película en clase durante varios días. Marie trató de motivarlos para que la vieran, diciéndoles que había algunas diferencias sorpresivas entre el video y el libro. Cuando terminó el video, algunos manifestaron espontáneamente: "¡Nos gustó más el libro!". "Era el momento 'perfecto' para 'enseñar'", me comentó Marie en una de las entrevistas. Enseguida, les pidió que hicieran una lluvia de ideas para establecer las similitudes y diferencias entre el libro y la película. La *Figura 3* muestra la forma en que los estudiantes empezaron a comparar el libro que leyeron de John Gardiner titulado **"El zorro apedreado"**, con un video que vieron sobre el mismo tema. Junto con la docente, hicieron muchos bosquejos para garantizar la concordancia entre el argumento de la novela escrita y lo que los estudiantes habían visto en el video.



△

FIGURA 3. Uso del Diagrama de Venn para el inicio de las comparaciones entre el libro **"El zorro apedreado"** y la película.

Después la clase pasó del diagrama de Venn a una comparación más detallada entre la película y el libro. Formaron grupos de trabajo de cuatro niños y cada grupo desarrolló un organizador gráfico como el de la *Figura 4*. Primeramente, discutieron sobre las categorías generales o acerca de características tales como escenario, argumento, personajes y descripciones. Luego, al finalizar el debate oral sobre cómo la película trataba cada una de esas características, escribieron una oración acerca de cada una de ellas en la misma línea, a la derecha de la categoría. Más tarde, discutieron sobre la forma en que el libro representaba esa misma característica, tomaron decisiones al respecto y las escribieron en el lado izquierdo de la categoría. Cualquier lector podía de este modo comprender fácilmente las diferencias existentes entre ambos medios, el libro y la película.

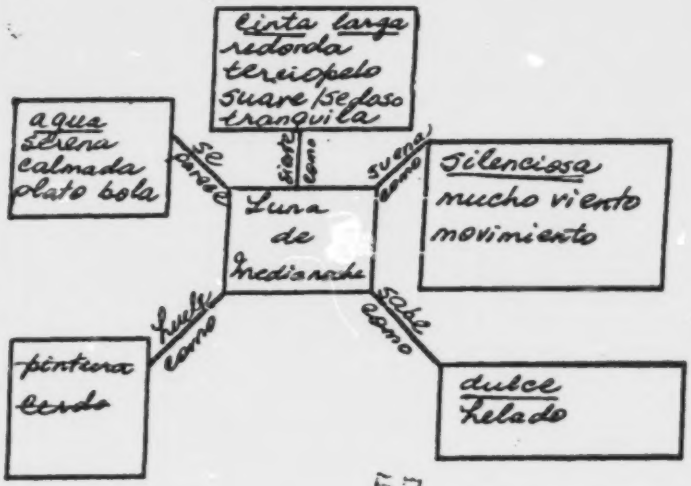
BEST COPY AVAILABLE

△

FIGURA 4. Comparación más detallada entre el libro "**El zorro apedreado**" y la película.

Escritura

Seguidamente, Marie solicitó a los estudiantes que organizaran sus ideas antes de escribir el primer borrador de una novela que ellos debían leer por su cuenta. Esta novela tenía que basarse tanto en el libro que habían leído como en el video que habían visto. En la *Figura 5*, Charles, otro de los estudiantes, incorpora los cinco sentidos para producir una serie de ideas en su trabajo titulado "Luna de Medianoche" y utiliza los siguientes verbos y expresiones: "huele", "se parece", "siente como", "suena como" y "sabe como". Evidentemente, Charles quería escribir esta novela en forma de "poema" y Marie dejó que lo hiciera de la manera que más le agradara. Las palabras clave, como *cinta*, *terciopelo*, o *agua* le recuerdan el título de "Luna de Medianoche". Utiliza, además, palabras descriptivas para hacer una especificación más amplia de la palabra clave, como *"serena"* para describir *agua* y *"sedosa"* para *cinta*. A través del organizador, se puede observar que Charles antes de escribir su poema, decide qué va a conservar y qué va a rechazar. En realidad, jugó con frases como *"huele como flores en la mañana"*, la cual, más tarde, se convirtió en la primera línea de su borrador y de la versión final.



▷

FIGURA 5. Organizador gráfico de Charles sobre su trabajo "**Luna de Medianoche**".

BEST COPY AVAILABLE

Marie también incorporó la actividad conversacional y la convirtió en "taller de escritura" (Atwell, 1987; Lensmire, 1994; Parry, 1996). En una oportunidad, los alumnos trabajaron en una actividad conjunta utilizando una lista para revisar y verificar los borradores de Charles. Esto le proporcionó *feedback* en aquellas áreas en que debía mejorar su versión, por ejemplo, "Charles, sé más descriptivo aquí", "se necesitan más detalles aquí", "esto es muy interesante". Él aceptó las sugerencias de sus compañeros y procedió a incorporarlas en la versión definitiva. Fue entonces cuando Marie, como docente, agregó una nueva modalidad al taller de escritura enviando la lista revisada a las casas de los estudiantes para que otros compañeros, otros docentes, los padres, o quienquiera que fuese, ayudaran a revisar la ortografía, la puntuación y la estructuración de párrafos. En el siguiente período de clases, Charles y el resto de los alumnos trajeron sus versiones revisadas y la clase en conjunto decidió publicarlas en la cartelera.

Como se puede observar en este caso, los organizadores gráficos promovieron el aprendizaje de la lectura y escritura:

- Mejorando las estrategias y habilidades de la compresión oral.
- Ayudando a retener y narrar la literatura.
- Relacionando el conocimiento previo de los estudiantes con la información nueva.
- Facilitando la organización y orientación de la escritura de los estudiantes.

Asimismo, los organizadores gráficos fueron útiles para ayudarlos a desarrollar la lectura y la escritura:

- *Prelectura:* En la evaluación del conocimiento previo, ampliación del vocabulario y preparación del ambiente.
- *Durante la lectura:* Para establecer un objetivo, llamar la atención de los estudiantes sobre alguna información específica o desarrollar conceptos.
- *Poslectura:* En la narración o retención de lo que se ha leído, como esquema en las actividades del proceso de escritura y como guía de estudio para una revisión posterior.
- *Escritura:* En la planificación y organización de las ideas antes de escribirlas y como guía durante la escritura.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Carmelita K. Williams
Norfolk State University
Norfolk, Virginia

Presidenta electa
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Vicepresidente
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
Dekalb, Illinois

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Kathryn H. Au, University of Hawaii
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, **Michigan**
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Susan B. Newman, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota

- En la *comparación entre medios impresos y no impresos:* Para contrastar los elementos de una novela con elementos similares de una película, video y grabaciones.

Los docentes de lectura y escritura pueden utilizar los organizadores gráficos de diversas maneras para desarrollar las habilidades lingüísticas de sus alumnos, así como su competencia en la comprensión y expresión oral y escrita de textos.

Conclusiones

Los organizadores gráficos ayudan a todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero son particularmente útiles para aquellos con diferencias lingüísticas o que presentan problemas durante dicho proceso. El organizador gráfico pone de relieve el vocabulario clave, proporciona una representación visual organizada del conocimiento y facilita la discusión de las ideas y la información y el compartirlas con los demás. Exige además la integración de la lengua y el pensamiento (Vigotsky, 1978) de los alumnos con estilos o ritmos diferentes de aprendizaje (Oxford, 1990; Wenden y Rubin, 1987) cuando refinan la información en trabajos más logrados.

Los docentes de lectura y escritura pueden usar los organizadores gráficos por numerosas razones y de innumerables formas. Algunas de las razones más importantes se especifican a continuación:

◇ *Centran la atención de los estudiantes en los elementos clave.* Para producir un organizador gráfico, tanto los docentes como los alumnos fijan su atención en conceptos e ideas importantes. Los estudiantes deben saber distinguir entre "grandes ideas o ideas centrales", "ideas pequeñas o ideas secundarias" e información de apoyo (Ruddell y Ruddell, 1995).

◇ *Ayudan a integrar el conocimiento previo con la información nueva.* Los organizadores gráficos representan el bagaje de conocimientos de una persona y ofrecen un marco para la incorporación de nuevos conocimientos. Cuando podemos "enganchar" información nueva a lo que ya se conoce, es más fácil aprender y dar sentido a la nueva información (Rumelhart, 1980).

◇ *Incrementan el desarrollo conceptual.* Los organizadores gráficos representan las ideas con un vocabulario apropiado y permiten descubrir los atributos de un concepto. Ayudan a comprender y aprender porque utilizan un vocabulario que explica, aclara e ilustra la estructura informativa del concepto (Heimlich y Pittelman, 1996).

◇ *Enriquecen la lectura, la escritura y la producción de ideas.* Los estudiantes desarrollan su lectura, escritura e ideas a medida que construyen un organizador gráfico. Cuando crean información representada gráficamente y luego discuten acerca de ella, pueden leer, hablar, razonar y ver las relaciones que antes no eran tan obvias (Gambrell, 1996; Hynds, 1994).

◇ *Ayudan en el proceso de escritura al sustentar lo que se planifica y lo que se revisa.* Los organizadores gráficos –particularmente los organizadores conceptuales, debido a que son recursivos y no lineales– constituyen una forma efectiva de producir lluvia de ideas, de planificar y organizar la escritura. El escritor añade ideas al organizador a medida que éstas van apareciendo y selecciona el orden en que deben usarse. También sirve para sustentar la revisión de textos, ya que el escritor puede referirse al mismo para saber si algo ha sido omitido inadvertidamente (Calkins, 1986; Graves, 1994).

◇ *Promueven y centran la discusión.* A medida que van desarrollando los organizadores gráficos, los estudiantes negocian entre sí y juntos construyen significados. Utilizan la lengua de una forma auténtica para interpretar, analizar, resolver problemas, predecir, estar de acuerdo, estar en desacuerdo, colaborar, validar, relacionar y ampliar lo aprendido acerca de un tema o concepto específico (Langer, 1993; Richards y Lockhart, 1995; Walker, 1996).

◇ *Ayudan en la planificación de las clases.* Los organizadores gráficos pueden ser sumamente valiosos para planificar las clases. Proporcionan a los docentes una estructura esquemática para explorar un tema, tópico u obra literaria antes de la clase y una manera de agregar información e ideas mientras se enseña la unidad o tema en cuestión y así mejorar las futuras clases (Chaudron, 1988; Nunan, 1991; Omaggio, 1996; Ramírez, 1995).

◇ *Fungen como herramienta de evaluación y valoración.* El organizador gráfico puede usarse como un medio de evaluar el aprendizaje del alumno. En lugar de –o además de– escribir un ensayo, algunos docentes dan a sus estudiantes la opción de desarrollar un organizador gráfico para demostrar lo que han aprendido. Cuando los organizadores gráficos se utilizan de este modo, se convierten en buenas fuentes de información de los docentes para orientar sus clases en un futuro (Davies, 1995, Hart, 1994).

Referencias bibliográficas

Atwell, N. (1987) **In the middle. Writing, reading, and learning with adolescents**. Portsmouth, NH, Boynton Cook Publishers/ Heinemann.

Bomley, K., L. Irwin-De Vitis y M. Modlo (1995) **Graphic organizers. Visual strategies for active learning**. New York, Scholastic.

Calkins. L. M. (1986) **The art of teaching writing**. Portsmouth, NH, Heinemann.

Chaudron, C. (1988) **Second language classrooms. Research on teaching and learning**. Cambridge, Cambridge University Press.

Davies, J. J. (1995) Authentic assessment: Reading and writing. En C. Hancock (ed.), **Teaching, testing, and assessment. Making the connection**. Lincolnwood, IL, National Textbook Company, pp. 139-162.

Dunston, P. J. (1992) A critique of graphic organizer research. **Reading Research and Instruction, 31**(2), 57-65.

Flood, J. y D. Lapp (1988) Conceptual mapping strategies for understanding information texts. **The Reading Teacher, 41** (8), 780-783.

Gambrell, L. B. (1996) What research reveals about discussion. En L. B. Gambrell y J. A. Almasi (eds.), **Lively discussion! Fostering engaged reading.** Newark, DE, International Reading Association, pp. 25-38

Graves, D. (1994) **A fresh look at writing**. Portsmouth, NH, Heinemann.

Hart, D. (1994) **Authentic assessment. A handbook for educators**. Menlo Park, CA, Addison-Wesley Publishing Company.

Heimlich, J. E., y S.D. Pittelman (1986) **Semantic mapping: Classroom applications**. Newark, DE, International Reading Association.

Hynds. S. (1994) **Making connections: Language and learning in the classroom**. Norwood, MA, Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Langer, J. A. (1993) Discussion as exploration: Literature and the horizon of possibilities. En G. E. Newell y R. K. Durst (eds.), **Exploring texts. The role of discussion and writing in the teaching and learning of literature**. Norwood, MA, Christopher-Gordon Publishers, Inc., pp. 23-43.

Lensmire, T. J. (1994) **When children write. Critical revisions of the writing workshop**. New York, Teachers College, Columbia University.

Merriam, S. B. (1988) **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Moore, D. W. y J. E. Readance (1984) A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. **Journal of Educational Research, 78**, 11-17.

Nunan, D. (1991) **Language teaching methodology. A textbook for teachers**. New York, Prentice Hall.

Oxford, R. L. (1990) **Language learning strategies. What every teacher should know**. Boston, MA, Heinle & Heinle Publishers.

Parry, E. (1996) **The workshop approach: A framework for literacy**. Norwood, MA, Christopher-Gordon, Inc.

Ramírez, A. G. (1995) **Creating contexts for second language acquisition. Theory and methods**. New York, Longman Publishers.

Richards, J. y C. Lockhart (1995) **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press.

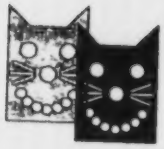
Ruddell, R. y M. Ruddell (1995) **Teaching children to read and write. Becoming an influential teacher**. Needham Heights, Mass., Allyn & Bacon.

Rumelhart, D. E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (eds.), **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 33-58.

Vigotsky, L. (1978) **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA, Harvard University.

Walker, B. J. (1996). Discussions that focus on strategies and self-assessment. En L. B. Gambrell y J. A. Almasi (eds.), **Lively discussion! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association, pp. 286-296.

Wenden, A., y J. Rubin (1987) **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall International.



Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Chapouton, Anne Marie: **Quiero tener un perro**. Traducción: María Elena Walsh. Ilustraciones: Ulises Wensell. Madrid: Hyspamérica, Veo-Veo, 1986, s/n

◇ Una pequeña historia cuenta la aventura de un niño que comienza confesándole a su madre sus deseos de tener un perro; es rechazado, como así cuando elige un gato, un monito, un papagayo, un hamster... hasta que al fin la vida le resuelve su problema de posesión: una paloma que lo mira detrás del vidrio de su ventana... lo acompañará por siempre. (Cuento.)

Maza de Miranda, María Amalia: **Cuentos andariegos (para leer y contar)**. Ilustraciones: M. Molina Leal. Córdoba, Argentina: Ediciones del Boulevar, 1999, s/n

◇ Se trata de un conjunto de cuentos, más bien breves, que pueden ser contados o bien destinados a la lectura por sus destinatarios niños. Imágenes de la vida cotidiana, escenas de lo trascendente para los chicos, la historia de Juanjo... (Cuentos breves.)

De 7 a 10 años

Matute, Ana María: **El verdadero final de la Bella Durmiente**. Ilustraciones: Teresa Ramos. Barcelona: Editorial Lumen, 1995, 85 páginas.

◇ Sin duda, han leído o les han contado la historia de la Bella Durmiente. Pero quizás no completa, o al menos, no con este final que reitera nuestra autora, tan atrayente, tan revelador de los verdaderos sentimientos de sus protagonistas. La escritora Matute lo hace con mucho acierto, pintándonos personajes y situaciones de manera profunda. Interesante reedición de un cuento tan famoso y cargado de sugerencias. (Cuento clásico.)

Munari, Bruno y Enrica Agostinelli: **Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca**. Traducción: Teresa García Adame. Ilustraciones: Munari Agostinelli. Madrid: Editorial Anaya, Colección Sopa de Libros, 1998, s/n

◇ El libro está dedicado a Gianni Rodari. La primera historia es la que cuentan los Grimm, conocida por casi todos los niños del mundo. Luego, la Caperucita Verde y la Amarilla y la Azul: mucho menos divulgadas, casi desconocidas. Y la Caperucita Blanca, recién conocida cuando se publica este libro. Es muy interesante: de tan blanca casi no se la ve, se la adivina. Todo el texto es una muestra de ingenio y acierto literario. (Cuentos.)

De 9 a 12 años

Poggio, Alfredo: **El niño durazno** (Adaptación). Ilustraciones: Karina Maddonni. Buenos Aires: Alfaguara, Colección Infantil, 2000, 131 páginas.

◇ Esta es una selección de cuentos tradicionales del Japón que Poggio adaptó especialmente para niños. Con ilustraciones en blanco y negro, están elegidos para transmitir la herencia cultural de un pueblo milenario, en especial por sus temas, seleccionados para comprender más sus costumbres y creencias. (Leyendas.)

Yunque, Álvaro: **Animalía**. Ilustraciones: Carlos Nine. Buenos Aires: Alfaguara, Colección Infantil, 2000, 117 páginas.

◇ Se trata de un autor que genera una auténtica admiración por relatos escritos y protagonizados por animales que piensan y hablan como en las fábulas clásicas. "Los animales hablan" fueron escritos al principio de la década del 30. Se le agregan otros más, aparecidos en periódicos y revistas. Al final, en "referencia del autor", nos explica cómo son algunos de ellos (coatí, vizcacha, yaguareté...) y aclara su origen guaraní. (Fábulas.)

De 11 a 14 años

Andricaín, Sergio, Flora Marín de Sásá y Antonio Orlando Rodríguez: **Versos para colorear el mundo**. San José, Costa Rica: Colección Biblioteca Promotor de Lectura, 1993, 173 páginas.

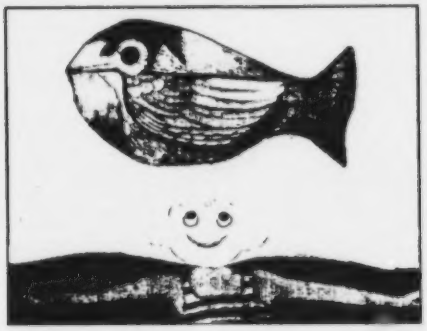
◇ Esta antología para niños y jóvenes, reúne composiciones poéticas de una veintena de países hispanoamericanos. Como afirmó José Martí: "Un grano de poesía sazona un siglo". Así, se van agrupando las más diversas muestras de poesía reunidas temáticamente: Flor de cariño, El día y la noche, Cuando mires a tu alrededor, Zoológico, Jugar a ser felices, Solos para enamorados y El baúl de los disparates. (Poesías.)

Shúa, Ana María: **El tigre gente**. Ilustraciones: Diego Fernetti. Buenos Aires: Primera Sudamericana, 1995, 109 páginas.

◇ La colección de seis cuentos con personajes tradicionales, tomados del folklore, le permite a la autora recrearlos modernamente sin que pierdan su esencia primigenia. Así pueda decir: "El mundo cambia, y los monstruos de nuestra imaginación cambian también para seguir inquietándonos". Y así comienza su tarea de escritora: un lobizón vive en el departamento de abajo (¡que miedo!); un duende atrapa a sus víctimas espantándolas con láser en su remera (¿será posible?). Los antiguos personajes de nuestra leyenda siguen aquí, entre nosotros, hoy, luchando por sobrevivir. (Leyendas.)

61 BEST COPY AVAILABLE

Libros y revistas



Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Sistemas de escritura, constructivismo y educación
Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, José Castorina, Diana Grunfeld, Fernando Avendaño, Mónica Baez
Homo Sapiens Ediciones
Rosario, 2000
124 páginas

Classroom strategies for interactive learning
Doug Buehl
International Reading Association
Delaware, 2000
170 páginas

La educación cuaternaria y la dirigencia
Juan Carlos Agulla
Academia Nacional de Educación
Buenos Aires, 2000
90 páginas

Beginning reading and writing
Dorothy S. Strickland
Lesley Mandel Morrow (eds.)
International Reading Association
Delaware, 2000
204 páginas

Memoria y éxito escolar
Alain Lieury
Fondo de Cultura Económica
Buenos Aires, 2000
250 páginas

Educar en la sociedad del conocimiento
Juan Carlos Tedesco
Fondo de Cultura Económica
Buenos Aires, 2000
122 páginas

Ideas without boundaries
David Klooster, Jeannie Steele, Patricia Bloem
International Reading Association
Delaware, 2000
218 páginas

Postgrado de Lectura y Escritura La formación de docentes
Ediciones del Postgrado de Lectura
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela, 2000
61 páginas

Collaboration for diverse learners
Victoria J. Risko
Karen Bromley (eds.)
International Reading Association
Delaware, 2000
426 páginas

Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura
Guía didáctica para la escuela infantil
Santiago Molina García
Ediciones Aljibe
Málaga, España, 2000
186 páginas

Revistas

Research in the Teaching of English
Vol. 35, Number 2, November 2000
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Signos universitarios
Año XIX, Número 36,
Julio/Diciembre 1999
Universidad del Salvador
Buenos Aires

Letras de Hoje
Nº 121, Setembro de 2000
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Brasil

IICE
Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Año XVIII, Nº 15, Diciembre de 1999
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Argentina

The Reading Teacher
Vol. 54, Nº 2, October 2000
Vol. 54, Nº 3, November 2000
Vol. 54, Nº 4, Dec.2000/Jan. 2001
International Reading Association

Reading Research Quarterly
Vol. 35,
Number 4
Oct./Nov./Dec. 2000
International Reading Association

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 44, Nº 3, November 2000
Vol. 44, Nº 4, December2000/Jan. 2001
International Reading Association

Educação e Realidade
V. 25 Nº 1,
Dez.-Jan./Jul. 2000
FADEC/UFRGS
Brasil

Lumen XXI
Vol. II, Nº 1, Junio de 1999
Universidad Rómulo Gallegos
Venezuela

RESEÑA

Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo

Norma Elichiry (comp.)
Manantial
Buenos Aires, 2000
198 páginas

Aprendizaje de niños y maestros es una selección de trabajos de investigación y experiencias sistematizadas sobre los procesos de aprendizaje de alumnos y docentes. En su mayoría, los autores son especialistas del área de psicología educacional, y –según señala la compiladora– los textos fueron reunidos con el propósito de mostrar la tarea de investigación en proceso, y no sólo en sus "prolijos" resultados finales. Este objetivo surge de la convicción de estos autores de que uno de los desencuentros mayores entre la investigación y la práctica educativa se deriva de la no comprensión de la totalidad de los procesos involucrados en el desarrollo y producción conceptual generada en los espacios universitarios, y que ésa es una de las razones que dificulta la real transferencia de ese conocimiento al ámbito educativo y genera obstáculos para que el cambio de las prácticas sea sustancial y no meramente discursivo.

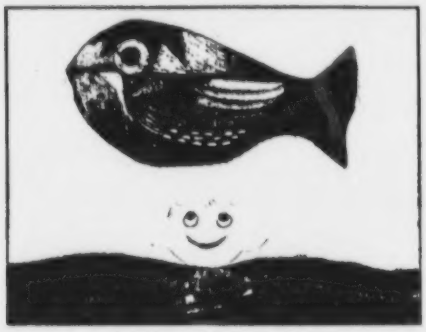
El volumen se organiza en tres partes. La primera de ellas está destinada a los procesos de aprendizaje de los niños y se incluyen allí el relato de una serie de investigaciones y experiencias que, desde un marco constructivista, abordan diversos aspectos del aprendizaje infantil, tales como el sistema de numeración escrito, la producción de resúmenes escritos, las interacciones sociocognitivas en el aprendizaje de nociones sociales, o la incidencia de las experiencias sociales de los niños en sus logros cognitivos.

La segunda parte, referida al sujeto docente, presenta mayor diversidad de enfoques y contextos educativos, pero casi todos los textos están signados por la preocupación sobre los saberes y representaciones de los maestros sobre sus alumnos y su propia tarea, como objeto de análisis clave para la búsqueda de acciones que incidan efectivamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Cierra el volumen una serie de trabajos sobre evaluación y fracaso escolar que incorporan también esta misma indagación sobre las conceptualizaciones docentes.

En este sentido, el otro propósito central de este volumen colectivo es presentar e instalar una noción del maestro como parte del sujeto educativo, en tanto es sujeto cognoscente y en sus propios procesos de aprendizaje requiere la misma atención que, tradicionalmente y desde la investigación psicoeducativa, estuvo centrada en el alumno.

Marina Franco

Informaciones



2º SIMPOSIO INTERNACIONAL DE "LECTURA Y VIDA"

Como hemos venido dando a conocer en los últimos números de la revista, LECTURA Y VIDA está organizando su **2º Simposio Internacional** que se llevará a cabo del 11 al 13 de octubre de 2001 en Buenos Aires, Argentina.

En función del temario propuesto para esta oportunidad, ya han confirmado su presencia los siguientes conferenciantes internacionales, invitados especialmente por LECTURA Y VIDA: Donna Ogle (Presidenta de la Asociación Internacional de Lectura - Estados Unidos); Teresa Colomer (Universidad Autónoma de Barcelona - España); Isabel Solé (Universidad de Barcelona - España).

Entre los especialistas argentinos invitados que han confirmado su participación se encuentran: Fernando Avendaño, Gustavo Bombini, Ana María Kaufman, Delia Lerner, Marta Marín, María Elena Rodríguez.

Recordamos a los interesados que se encuentra abierta la presentación de ponencias, cuyas condiciones pueden ser solicitadas directamente a nuestra Redacción o consultadas en el número de diciembre de la revista.

Los costos de las inscripciones son los siguientes:

Hasta el 20/7/2001

Socios y suscriptores:	U$S	60
No suscriptores:	U$S	85
Ponentes socios:	U$S	80
Ponentes no socios:	U$S	100

Después del 20/7/2001 hasta el 15 de septiembre o hasta cubrir los cupos disponibles

Socios y suscriptores:	U$S	70
No suscriptores:	U$S	95

Formas de pago

- Argentina: tarjeta de crédito, giro postal en pesos a nombre de **Asociación Internacional de Lectura**, o pago en efectivo en nuestra oficina, en el horario de lunes a jueves de 12 a 18 horas.
- Exterior: tarjeta de crédito o cheque en dólares sobre un banco en Estados Unidos a la orden de **Asociación Internacional de Lectura**.
- Tarjeta de crédito: sólo disponible para tarjeta Visa (argentina o internacional) y en un único pago. En el caso de pago con tarjeta, enviar la ficha de inscripción junto con el formulario con la firma del titular de la tarjeta. No es necesario que el inscripto al Simposio sea el titular de la tarjeta de crédito.
- No se aceptan giros bancarios ni telegráficos.
- En todos los casos, los pagos deben enviarse junto con la ficha de inscripción al Simposio y sólo a la Redacción de LECTURA Y VIDA.

Debe tenerse en cuenta que los cupos son muy limitados y que sólo se tomarán inscripciones **hasta el 15/9 o antes, si se cubrieran las vacantes disponibles**.

47º CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

Del 28 de abril al 3 de mayo de 2002 se realizará en San Francisco, California, la **47º Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**. En esta ocasión, el tema convocante es: "Hacia un entendimiento global".

El programa de la Convención incluye una serie de sesiones en español especialmente destinadas a la discusión y reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en nuestra lengua. Las personas interesadas pueden participar como asistentes o presentar ponencias, las cuales serán seleccionadas por un Comité Científico especialmente designado para ello.

El temario propuesto para la presentación de trabajos abarca los siguientes puntos:

◇ Políticas y acciones de alfabetización.
◇ Diversidad: cuestiones multiculturales y urbanas.
◇ Lectura en segunda lengua.
◇ Alfabetización temprana.
◇ Alfabetización de adultos y alfabetización familiar.
◇ La comprensión lectora y el lector comprometido.
◇ Alfabetización de adolescentes.
◇ Programas escolares innovadores.
◇ Tecnología de la enseñanza.
◇ Intervención intensiva para personas que enfrentan problemas de lectura.
◇ Evaluación.
◇ Formación docente y desarrollo profesional.

El plazo para la presentación de propuestas cierra el **1º de junio de 2001**. Los formularios correspondientes pueden solicitarse a la sede central de la IRA o a la Redacción de LECTURA Y VIDA. La propuesta final junto con el formulario completo deberá luego remitirse directamente a la IRA:

Alida Cutts
47º Annual Convention
Sesiones en español
International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139, USA.
Fax: (1-302)731-1057
E-mail: acutts@reading.org

CONGRESO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste –Argentina– ha organizado el **Congreso Nacional de Formación Docente** "Perspectivas y desafíos de la formación docente" y el **5º Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación**, a realizarse los días 5 y 6 de julio de 2001.

El encuentro está destinado a docentes, estudiantes y egresados de la Facultad de Humanidades, docentes universitarios, en particular de las Facultades con ofertas de carreras de profesorados y profesores de Institutos de Formación Docente. Sus objetivos son: propiciar espacios de reflexión e intercambio entre docentes, estudiantes y egresados en Ciencias de la Educación y diferentes actores de los sistemas educativos de la región; elaborar propuestas orientadas a la profundización y sistematización de los diversos enfoques y aportes en torno de la temática y difundir las conclusiones y propuestas a las que se arribe en este evento.

Los temas a desarrollar son los siguientes:

o Políticas de articulación entre la universidad y los institutos de formación docente.

o Enseñar a enseñar: problemática curricular y didáctica de la formación docente.

o Historia de la formación docente y demandas actuales.

o Innovaciones educativas en la formación de profesores y maestros.

o Formación docente y docencia del nivel superior.

o La formación docente en el debate pedagógico de fin de siglo.

o Aportes de la investigación educativa a la formación docente.

o Formación docente y organización institucional.

Las actividades previstas incluyen conferencias a cargo de especialistas invitados, paneles sobre temáticas comunes y ponencias y comunicaciones de trabajos referidos a las temáticas anteriormente indicadas.

Entre los especialistas invitados se encuentran: Cecilia Braslavsky, UNESCO; Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España; Alicia De Alba, UNAM, México; Isabel Da Cunha, Brasil; Elisa Lucarelli, UBA, Argentina; Marta Souto, UBA; Lidia Fernández, UBA; Héctor Cucuzza, Universidad Nacional de Luján, Argentina; Susana Vior, Universidad Nacional de Luján; Pablo Pineau, Universidad Nacional de Luján; Gloria Edelstein, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Elena Achilli, Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Ana María Zoppi, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

El último plazo para la presentación de trabajos (resúmenes) es el 31 de marzo del 2001, y la fecha límite de comunicación de la aceptación es el 18 de mayo del 2001.

Informes e inscripción:

Facultad de Humanidades
Las Heras 727
Resistencia-Chaco
T.E./FAX - 03722-446958
E-mail: cnfd@hum.unne.edu.ar

VI CONGRESO NACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS CON FINES ESPECÍFICOS

El **VI Congreso Nacional de la Asociación de Profesores de Lenguas Extranjeras con fines específicos** (AVEPLEFE), organizado por el Centro de Investigaciones en Lenguas extranjeras (CILE) y la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, se llevará a cabo del 10 al 14 de octubre del 2001 en Mérida, Venezuela.

La convocatoria está dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y personas interesadas en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En esta oportunidad, el tema central del evento está enmarcado en la discusión y análisis del término "fines específicos".

Temática del congreso

- ◇ Disertaciones sobre el término "fines específicos" en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en Venezuela.
- ◇ Importancia de la lengua materna y su influencia en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- ◇ Desarrollo de la lectura y escritura en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- ◇ Diseño de programas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- ◇ Optimización de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las áreas de contenido.
- ◇ La evaluación en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- ◇ La enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.
- ◇ La traducción y la terminología en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- ◇ Actualización de docente en ejercicio.

Las actividades se desarrollarán a través de conferencias, ponencias, avances de investigación, talleres, seminarios y carteles.

Informes e inscripción:
Prof. Alejandra Akirov
E-mail: alejakirov@yahoo.com
Prof. Ingrid Goilo de Tyrode
E-mail: goilo@ciens.ula.ve
E-mail: aveplefe@yahoo.com
CILE - Edif. D, PB, Escuela de Idiomas Modernos
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

6º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE NARRACIÓN ORAL

Del 27 al 29 de abril de 2001, en el marco de la 27º Exposición Feria Internacional de Buenos Aires –El libro del autor al lector–, se desarrollará el **6º Encuentro Internacional de Narración Oral** "Cuenteros y cuentacuentos: de lo espontáneo a lo profesional", bajo el lema: "Del placer de leer al placer de narrar".

El encuentro está organizado por la Fundación El Libro, ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina), Club de Narradores del Instituto Summa y una narradora independiente, y podrán participar narradores profesionales, narradores aficionados, investigadores, escritores, editores, docentes, bibliotecarios. Las actividades se desarrollarán a través de conferencias, espectáculos de narración oral dirigidos a niños y adultos, espacios para la presentación de narradores orales de la Argentina y el exterior, mesas de reflexión y talleres de formación y capacitación de animación a la lectura, iniciación a la narración oral, laboratorio para narradores avanzados y lenguajes no verbales entre otros. Los invitados del exterior son Moisés Mendelewicz (México); Nina Jaffe (Estados Unidos), Carolina Rueda (Colombia) y Matteo Belli (Italia).

La inscripción para el encuentro cierra el **31 de marzo de 2001.**

Mayores informes:
Fundación El Libro
Hipólito Yrigoyen 1628 5º piso
C1089AAF Buenos Aires-Argentina
Sitio Web: www.el-libro-com.ar
E-mail: fund@libro.satlink.net

CONGRESO LECTURA 2001

En la Ciudad de La Habana, Cuba, se celebrará del 16 al 20 de octubre de 2001 el **Congreso Lectura 2001: Para leer el XXI**, bajo el lema "Leer es trabajar".

El Comité organizador, presidido por Emilia Gallego Alfonso, está integrado por el Comité Cubano del IBBY (Sección Cubana del International Board on Books for Young People) y la Cátedra Iberoamericana "Mirta Aguirre" con el coauspicio de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. El Congreso se celebra en homenaje al 110º Aniversario de la Publicación del Ensayo "Nuestra América", de José Martí y se realiza junto con el 28º Congreso de International Board on Books for Young People (IBBY), Ciudad de La Habana, Cuba.

Las actividades científicas incluyen conferencias magistrales sobre José Martí, trascendencia y universalidad; lectura y cultura de paz; y lectura, migraciones y multiculturalidad; mesas redondas; paneles sobre programas regionales y nacionales de promoción de la lectura en nuestra América; el acceso a la lectura y los mediadores del libro: el autor, el editor, el educador, el bibliotecario, el librero; y talleres sobre lectura y creatividad; y la reunión del **V Encuentro Iberoamericano de Literatura para Niños y Jóvenes**.

Está prevista además la presentación de comunicaciones libres que serán seleccionadas por el Comité Científico, sobre los siguientes temas:

- ◇ Lectura y enseñanza: concepciones sobre la preparación para la lecto-escritura y su adquisición. Competencia comunicativa en los distintos niveles de enseñanza.
- ◇ Lectura y biblioteca: escolares, públicas, especializadas.
- ◇ Lectura y nuevas tecnologías: multimedia y libro interactivo. Internet y globalización. Realidad virtual e identidad.
- ◇ Lectura y ecología: las voces de la naturaleza y su derecho a la vida. Educación ambiental. Desarrollo sostenible. Ecosistema.
- ◇ La lectura del arte, los enigmas del texto: Literario. Musical. Plástico. Cinematográfico.
- ◇ La lectura de la violencia, los crímenes encubiertos: contra la mujer, contra los niños, adolescentes y jóvenes, contra los ancianos, contra los discapacitados, contra los diferentes.
- ◇ La lectura de los medios de difusión masiva, una alfabetización postergada. La noticia: ¿información o espectáculo? La telenovela: ¿melodrama o vida cotidiana? La publicidad: ¿lectura del consumo?
- ◇ La lectura de nuestra América, "Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas": Idiosincrasia. Tradición. Identidad cultural. Proyección del futuro.
- ◇ La lectura del cuerpo humano, del pulso silencioso a la huella dactilar: el cuerpo como lenguaje.
- ◇ La lectura de la ciudad, urbanismo y alma humana: restauración y conservación. Megalópolis y barrios marginales. Barreras arquitectónicas.
- ◇ Lectura y solidaridad: Literatura compartida. Tema exclusivo del **V Encuentro Iberoamericano de Literatura para Niños y Jóvenes.**

Las comunicaciones sobre los temas libres enunciados tendrán un máximo de 15 minutos y se expondrán en simposios, paneles fijos (posters) y otras modalidades de presentación. La fecha límite para el envío de trabajos y resúmenes es el 30 de abril del 2001. Los trabajos y resúmenes deben presentarse en formato de página de 8 1/2 por 11, a 2 espacios, 30 líneas y márgenes de 2.5 cms. (en Word 97 o WordPerfect, versiones para IBM). Los trabajos deberán incluir en la primera página: el título, nombres y apellidos de los autores y una breve ficha biográfica de media cuartilla, modalidad de presentación, medios técnicos audiovisuales a utilizar (grabadora, proyector de diapositiva, retroproyector, videos formato VHS en NTSC), institución a la que pertenece o representa, ciudad y país y correo electrónico. Se debe enviar el trabajo (en disquete o mediante correo electrónico) al Comité Organizador, con un máximo de 20 páginas y un resumen de una cuartilla. Un comité científico elegirá los trabajos presentados y dará respuesta a los ponentes antes del 30 de junio del año 2001. Todos los ponentes -en cualquier modalidad de participación- pagarán su cuota de inscripción en el Congreso. Los simposios estarán sujetos a la disponibilidad de espacios para su desarrollo, y a la oferta de comunicaciones.

Informes e inscripción

Dra. Emilia Gallego Alfonso.
Comité Cubano del IBBY.
Calle 15 No. 604 esq. a C,
Vedado,
La Habana, Cuba
Tel: (53-7) 36034 / 329526
E-mail: cclfilh@cubarte.cult.cu

Cubatur
Lic. Rosa María Aguilera
E-mail: rosita@opc.cbt.tur.cu
Tel: (53-7) 554905
Fax: (53-7) 554733

Próximos eventos

2001

6º Encuentro Internacional de Narración Oral
27 al 29 de abril
Buenos Aires, Argentina
Fundación El Libro
Sitio Web: www.el-libro-com.ar
E-mail: fund@libro.satlink.net

Congreso Nacional de Formación Docente
5º Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación
5 y 6 de julio
Resistencia, Chaco, Argentina
Facultad de Humanidades
Universidad del Nordeste
Las Heras 727 - Resistencia - Chaco
Tel./Fax: 03722 - 446958
E-mail: cnfd@hum.unne.edu.ar

46º Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
29 al 4 de mayo
New Orleans, Louisiana, Estados Unidos
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

12º Conferencia Europea de Lectura
1 al 4 de julio
Dublin, Irlanda
Gerry Shiel, Educational Research Centre, St. Patricks's College, Drumcondra, Dublin 9, Irlanda
Fax: 353-1-837-3789
E-mail: reading@circom.net

2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida"
11, 12 y 13 de octubre
Buenos Aires, Argentina
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Tel: (54-11)4953-3211
Fax: (54-11)4951-7508

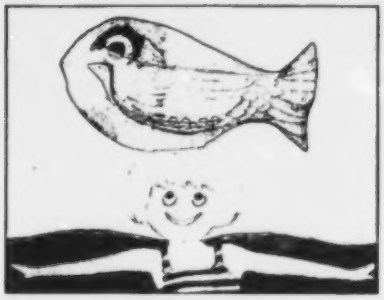
VI Congreso Nacional
Asociación de Profesores de Lenguas Extranjeras con fines específicos
(AVEPLEFE)
10 al 14 de octubre
Mérida, Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de los Andes
E-mail: aveplefe@yahoo.com

Congreso Lectura 2001
16 al 20 de octubre
La Habana, Cuba
Dra. Emilia Gallego Alfonso
Comité Cubano del IBBY
Calle 15 No. 604 esq. a C, Vedado,
La Habana, Cuba
Tel: (53-7) 36034 / 329526
E-mail: cclfilh@cubarte.cult.cu

2002

47º Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
28 de abril al 3 de mayo
San Francisco, California, Estados Unidos
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio WEB: www.reading.org

19º Congreso Mundial de Lectura
Asociación Internacional de Lectura
29 de julio al 1º de agosto
Edimburgo, Escocia
Sitio WEB: www.reading.org



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

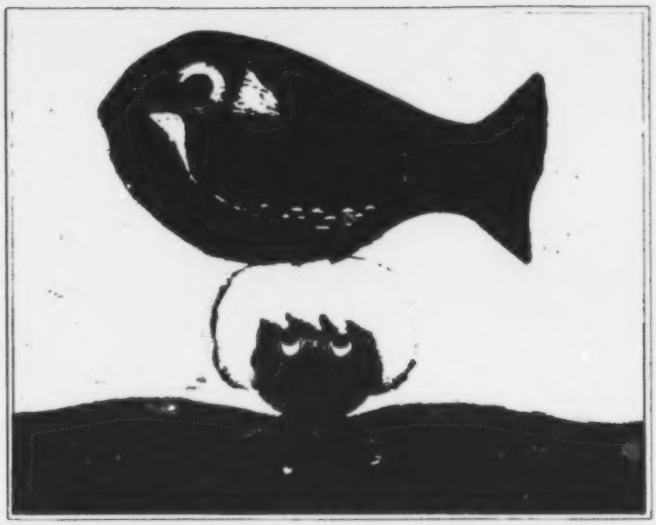
△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard** sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones).

Comuníquese por teléfono o envíe el formulario correspondiente por correo electrónico, correo postal o fax.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.



La enseñanza de la literatura como construcción de sentido - *Teresa Colomer*

¿Por qué cuentos en la escuela? - *Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez*

Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana
Ángeles Molina Iturrondo

Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura
José Villalobos

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

Nuevas perspectivas en la enseñanza de la lectura

Libros y revistas

Informaciones

Próximos eventos

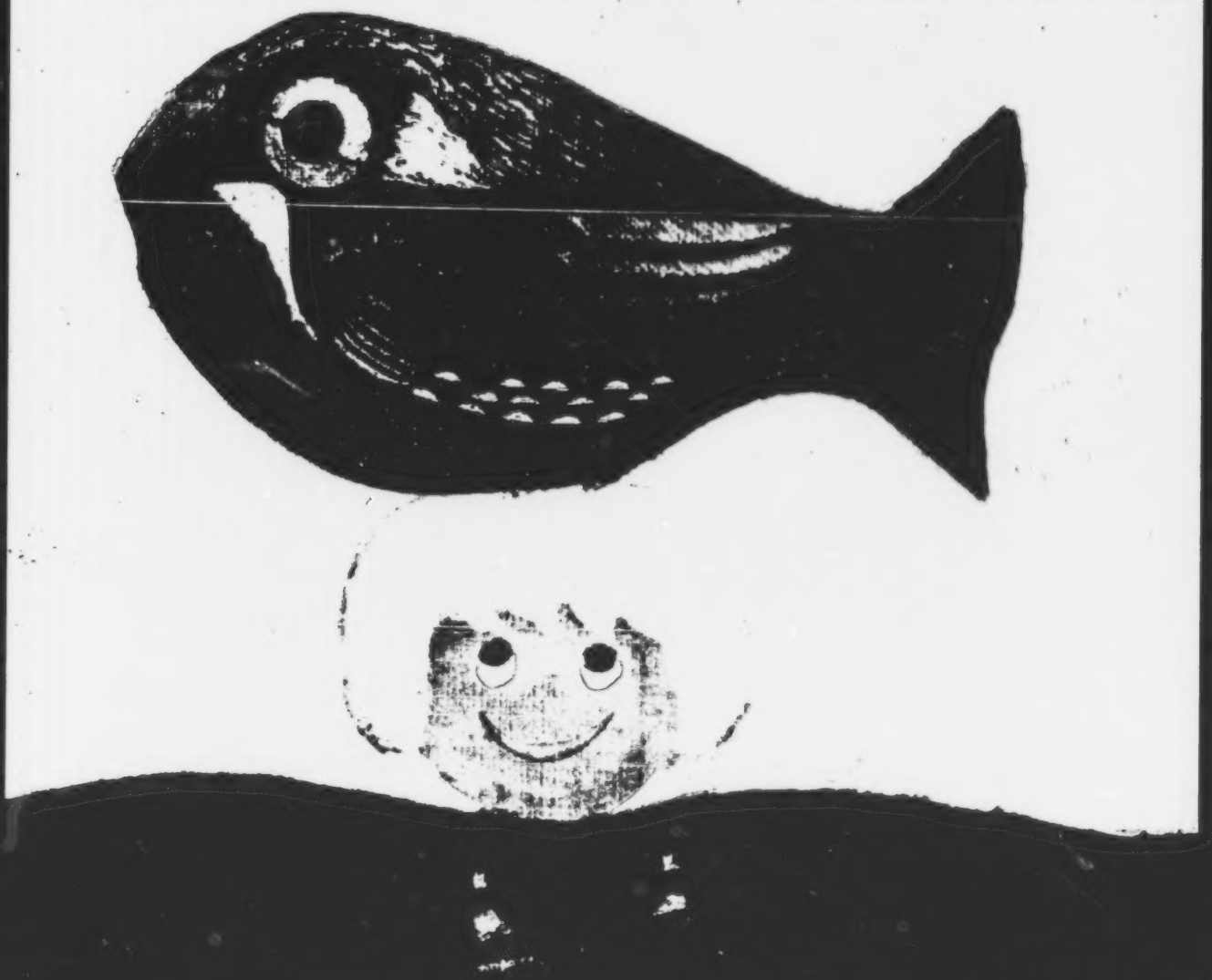
Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



FL027573

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXII - Número 2 - Junio 2001

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

○ Berta P. de Braslavsky (Argentina) ○ Irma Camargo de Ambía (Perú)
○ Silvia Castrillón (Colombia) ○ María Elvira Charria (Colombia)
○ Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ○ Alan N. Crawford (Estados Unidos)
○ María Eugenia Dubois (Venezuela) ○ Adolfo Elizaincín (Uruguay)
○ Emilia Ferreiro (México) ○ Artur Gomes de Morais (Brasil)
○ Kenneth Goodman (Estados Unidos) ○ Josette Jolibert (Francia)
○ Delia Lerner (Argentina) ○ Luis Méndez (Honduras)
○ Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ○ Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
○ Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ○ Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
○ Isabel Solé (España) ○ Ana Teberosky (España)
○ Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ○ Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

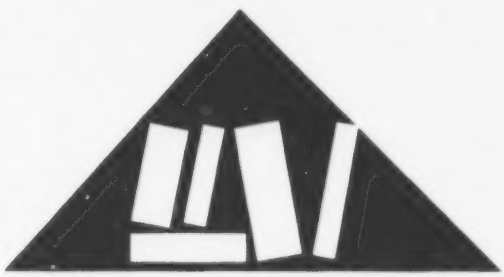
Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE "LECTURA Y VIDA"

Buenos Aires

11 al 13 de octubre de 2001



Informes e inscripción:

Redacción de LECTURA Y VIDA
Lavalle 2116 - 8° B - C1051ABH
Buenos Aires

Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.
Tel. 4953-3211
Fax (54-11) 4951-7508
www.lecturayvida.org.ar
lecturayvida@ira.org.ar

sumario

4 ***Editorial***

6 **Daniel Goldin (México)**

La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia

Reflexiones acerca de una posible definición "simultánea" de la infancia y de la literatura para niños tomando en consideración los espacios en donde se establece, el vínculo entre ambas, las estrategias y protocolos que los textos proponen, las formas en que se accede a los textos o relatos, las relaciones que éstos establecen o propician con otros discursos y entre los diversos actores sociales.

20 **Susana Gramigna (Argentina)**

Interpretación de cuentos en primer grado. Relato de una experiencia

Experiencia orientada a facilitar a los niños, desde sus etapas iniciales de alfabetización escolar, el desarrollo de estrategias de interpretación de relatos a través de la narración interactiva de cuentos en el aula, en este caso "El Patito Feo", y de la discusión de aspectos tales como impresiones iniciales, comparaciones intertextuales, punto de vista del protagonista y de distintos per sonajes, verosimilitud de los hechos narrados, entre otros.

32 **Flora Perelman (Argentina)**

Textos argumentivos: su producción en el aula

Descripción de las propiedades del texto argumentativo, seguida de una presentación de los problemas que enfrentan frecuentemente los alumnos al elaborar estos textos y de los lineamientos de condiciones didácticas que podrían facilitar su producción. Se expone, finalmente, un proyecto realizado en 7° grado, en el que se construyó una carta de lectores, incluyendo el análisis de algunas producciones, que permite orientar futuras intervenciones didácticas.

49 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes

50 **Nilda Pérez Taboada y Héctor Rausch (Argentina)**

Valoración de la narrativa en la formación de maestros

Experiencia en la formación docente de grado en la que se discuten, contrastan y valoran narraciones relacionadas con la historia y el desempeño en la escuela, recogidas a través de biografías escolares, diarios e informes de maestros orientadores de prácticas, con el propósito de que los futuros docentes reflexionen sobre su propia historia escolar, revisen supuestos, propongan alternativas y generen nuevas propuestas de intervención docente.

56 **TEMAS CANDENTES**

60 **LIBROS Y REVISTAS**

62 **INFORMACIONES**

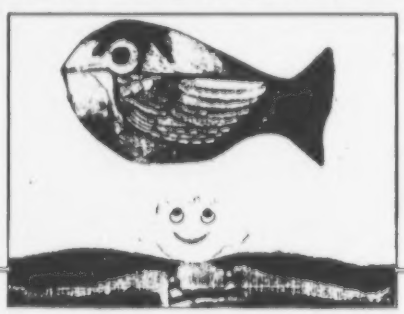
lectura y vida

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual N° 126.477

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Annalisa de Barros (Suecia) - Unicef
Las **fotos** que ilustran este número fueron tomadas por
Malena Pizani en la Escuela Martín Buber. Nuestro agradecimiento.
Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.



Editorial

La Asamblea General de las Naciones Unidas resolvió considerar, en diciembre de 1999, la proclamación de una **Década de la Alfabetización**, a pedido de dieciséis de sus estados miembros, entre los cuales se encontraban tres países latinoamericanos: Bolivia, Costa Rica y Ecuador. Esta propuesta fue respaldada por el Foro Mundial de la Alfabetización, que tuvo lugar en Dakar, en abril de 2000, y la División de Educación Básica de la UNESCO asumió el seguimiento de la iniciativa.

Entre los diversos pasos que ha venido dando la UNESCO nos interesa destacar hoy la consulta que está realizando a las diversas organizaciones de la sociedad civil en torno de esta década. Se promueve que participen activamente en la **Década de la Alfabetización** instituciones de educación superior, instituciones de formación docente, organizaciones docentes, asociaciones y redes profesionales, organismos no gubernamentales, organizaciones religiosas, étnicas, juveniles y de mujeres, tanto nacionales como internacionales, que trabajan con población infantil o con personas jóvenes y adultas, dentro y fuera del entorno escolar, en investigación o en programas de acción. Asimismo UNESCO solicita una amplia difusión de la consulta y la invitación a intervenir en ella, a través de su sitio web: http://www.unesco.org/education/litdecade

El documento base para esta consulta, elaborado por Chander J. Daswani (India), Agneta Lind (Suecia), Michael Omolewa (Nigeria), Adama Ouane (Mali) y Rosa María Torres (Ecuador), registra, en su Preámbulo, algunas cifras que, al mismo tiempo que muestran el avance sostenido de la alfabetización universal, revelan que el acceso a la cultura letrada continúa siendo un desafío de grandes proporciones.

Tomemos sólo unos pocos números que, desde la reflexión, comprometen la responsabilidad de la acción: hay 875 millones de personas jóvenes y adultas analfabetas y 113 millones de niños y niñas "que permanecen todavía fuera de

la escuela y que continúan nutriendo cada año las estadísticas mundiales de analfabetismo". Tal como señala el documento base, ellos son "los más pobres entre los pobres y la mayoría son mujeres". En consecuencia, el hecho de que "el mapa de la pobreza coincida con el mapa de las inequidades sociales, étnicas y de género hace de la lucha por la alfabetización una lucha no sólo en pos de metas educativas sino en pos de justicia social, dignidad humana y 'empoderamiento' de las personas".

En lo que atañe a este problema, las perspectivas no son demasiado alentadoras. Si continúan las tendencias actuales, "para el año 2010 la población adulta analfabeta representaría 830 millones de personas y la proporción decrecería solamente de 20% a 17% (es decir, una de cada seis personas adultas seguirá siendo analfabeta)". Además se prevé que cada vez va a ser más difícil satisfacer las necesidades básicas de alfabetización en la medida en que las sociedades modernas requieren niveles educativos más altos que contemplen la apropiación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Este panorama se vuelve más problemático cuando se consideran fenómenos tales como el analfabetismo funcional y el iletrismo, que ponen de relieve la necesidad de enfocar de manera crítica los aprendizajes alcanzados por una gran proporción de la población mundial, particularmente en lectura y escritura, ya sea en la educación formal como en la no formal.

La iniciativa de esta **Década de la Alfabetización** al promover la *Alfabetización para Todos* busca orientar la acción de gobiernos y sociedades nacionales, comunidades locales, y agencias internacionales hacia políticas activas y esfuerzos colectivos no sólo "para alfabetizar sino para lograr que las personas y grupos alfabetizados hagan uso significativo de ese conocimiento como medio de expresión, comunicación y aprendizaje permanente".

"La adquisición, el desarrollo y el uso de la alfabetización ya no pueden concebirse como responsabilidad de una única institución, un único sector o una única modalidad educativa. Ni el sistema escolar ni los programas extraescolares pueden hacer frente a esta tarea de manera aislada. Ésta requiere complementariedad y sinergia en la acción de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, universidades, iglesias, asociaciones de docentes, padres de familia y alumnos, organismos públicos y privados."

Una visión renovada de la alfabetización exige modalidades y mecanismos también renovados de operación, seguimiento y responsabilidad por los resultados. Entre estos mecanismos, la formación y capacitación tanto del personal profesional como del para-profesional de la educación adquiere singular relevancia. Se requiere aunar "el esfuerzo de formación en sentido amplio (comprender los fenómenos y los problemas, y desarrollar competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos en el propio ámbito profesional o de trabajo) con una dimensión necesaria de capacitación (desarrollar las habilidades necesarias para cumplir con tareas específicas)".

La **Asociación Internacional de Lectura** se une a la iniciativa de la **Década de la Alfabetización**, en forma especial, a partir de uno de los objetivos que vienen nutriendo su quehacer desde 1954: la formación profesional de los docentes en el área de.la lectura y escritura. Y es en este campo, donde LECTURA Y VIDA, como proyecto central de la Asociación para América Latina, ha adquirido entidad a lo largo de sus 22 años de existencia, y es también en este campo donde se inscriben acciones concretas como el **Simposio Internacional de "Lectura y Vida"**, acerca de "La escuela y la formación de lectores y escritores", a realizarse entre el 11 y el 13 de octubre de 2001, en Buenos Aires. Los trabajos preseleccionados para este Simposio (cuya lista puede ser consultada en nuestra página web: www.lecturayvida.org.ar) enfocan desde distintas perspectivas la problemática de la alfabetización y aportan propuestas innovadoras para atender a las propias necesidades de aprendizaje de los educadores, para ayudarlos a aprender haciendo y reflexionando sobre la práctica y para comenzar o continuar construyendo con ellos estrategias de intervención docente que permitan el ingreso de un número creciente de niños, adolescentes y adultos latinoamericanos a la cultura letrada, norte de la *Educación para Todos*.

MER

DANIEL GOLDIN

La invención del niño.

Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia

El autor estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Autónoma de México. Creó y dirige los proyectos de libros para niños y formación de lectores del Fondo de Cultura Económica y es el Director-editor de ***Espacios para la lectura***[1].

Leer y escribir antes y después de Babel

En el principio fue el verbo, por lo menos ésa es la idea que, transmitida durante siglos por la tradición judeocristiana, le dio a la palabra y a todo acto de lenguaje un valor seminal y trascendente que rebasa ciertamente el plano de la mera expresión.

Tal como relata el Génesis, Dios crea el mundo mediante sucesivos actos de lenguaje. "Y dijo Dios: sea la luz, y fue la luz", es el primero. Prosigue de manera similar con el agua, la tierra, los vegetales y animales que la pueblan. Tras cada creación, Dios contempla sus obras, ve que son buenas y entonces les da nombre.

Sólo con el ser humano, su creación final, establece un ritmo diferente. Creado a imagen y

semejanza del ser divino, el hombre participa en la creación del mundo, nombrando.

> "Jehová Dios formó, pues, de la tierra toda bestia del campo, y toda ave de los cielos y las trajo a Adán para que viese cómo las había de llamar, y todo lo que Adán llamó animales vivientes, ése es su nombre" (Génesis 4:21).

Adán asigna un nombre a todos los seres vivos. Estos nombres, a su vez, son una delineación exacta y total de su propia esencia. No cabe ocultación alguna, y mucho menos falsedad. En el lenguaje adánico no hay sombras ni ambivalencias.

> "Ese esperanto adánico –dice George Steiner– era tautológico con respecto a la verdad y al mundo. Es decir, los objetos, las condiciones de percepción y predicación que se encontraban en la realidad, correspondían exactamente, punto por punto, como en una ecuación, a los términos usados para nombrarlos y describirlos", concluye Steiner (1998: 108).

Tal vez por esa primordial univocidad del lenguaje, mientras hablaban una sola lengua, los hombres pudieron plantearse construir una torre y rivalizar con el poder divino al acceder a sus alturas, como se puede colegir en el enigmático y breve relato del Génesis: 11.

Pero no sólo en la tradición judeocristiana perdura la memoria de una lengua única, prístina y original. Steiner nos dice que los antropólogos y los etnógrafos apenas encuentran una comunidad étnica conocida en la que no haya reminiscencias de la existencia de una lengua primordial de la cual el hombre fue escindido brutalmente.

Sea por la osadía humana de levantar una torre en la llanura del valle de Sinar, o por el sacrificio de algún animal sagrado, como señalan algunos pueblos amerindios, las diferentes culturas guardan en su memoria ancestral el recuerdo de un desastre inaugural que hace estallar esta lengua primordial en una infinita multiplicidad de idiomas: veinte mil lenguas diferentes, dispersas a lo largo del planeta.

Nunca más volverá el hombre a hablar una sola lengua. Nunca más estará en condiciones de entenderse con todos los otros hombres. Cada lengua establece un recorte singular sobre la realidad. No hay equivalencias exactas. Toda traducción es simultáneamente traición y recreación.

Tal como nos ha llegado, el relato de Babel supone implícitamente que la humanidad entera, unida por un propósito común y por una lengua compartida, pudo efectivamente acceder a ese terreno reservado al ser divino, algo imposible después del castigo, como también resulta imposible establecer un propósito común. Pero el relato no aclara si el castigo es la multiplicación de las lenguas o la disolución de aquella primera vinculación diáfana entre la palabra y la realidad.

Lo cierto es que hablar después de Babel es usar un instrumento equívoco pues ninguna lengua mantiene la transparencia de la lengua adánica. Ésta es la raíz de la confusión que signará de ahí en adelante la comunicación entre los hombres (recordemos que el término Babel proviene de la raíz hebrea *balal*, que quiere decir "confundir"). Si solamente fuera provocada por la multiplicación de los idiomas, su dimensión sería notoriamente más reducida. Pero es un fenómeno que se da en el interior de cada lengua pues, como es sabido, los lingüistas y los estudiosos se han encargado de explicar que el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, es una fuente de malentendidos, de ambivalencias, de oscuridades y equívocos. No hay palabra, no hay frase, desde luego no hay texto que pueda ser entendido de la misma forma por todos y cada uno de los hablantes de una lengua particular. Alguien dice algo e inevitablemente el que escucha entiende otra cosa, pues el lenguaje está lleno de historia, impregnado de afectos, de resonancias, de recuerdos. Cada idioma es una corriente infinita y perpetuamente cambiante, sujeta a múltiples tensiones: por aprehender la realidad, por acotar sentidos, por vencer a lo innombrable, por expresar los sentimientos, por aclarar lo turbio o ambivalente.

Lo grave es que el hombre requiere del hombre para vivir y que para convivir con sus semejantes requiere, indefectiblemente, del lenguaje. Estamos condenados a perpetuar un drama porque nuestro instrumento es precario y equívoco: hay un Babel en el interior de cada idioma. La palabra es el sitio donde se escenifica una disputa continua y soterrada entre nuestras diferentes apreciaciones del mundo, una lucha por interpretar y crear la realidad y por participar en ella. Con esa herramienta precaria y compleja, con ese instrumento esquivo, a la vez oscuro y luminoso, los hombres posbabélicos levantamos diariamente torres más humildes

que la pretenciosa torre de la llanura de Sinar; construimos la comunidad donde vivimos, el hogar donde mutuamente nos consolamos y reconfortamos, la plaza donde buscamos y encontramos sentido. ¿Cómo podemos construir con un instrumento tan lábil? ¿Cómo hacemos para que no se derrumbe todo lo que con él edificamos? Sólo hay una respuesta: hablando, escribiendo, leyendo; es decir, generando nuevos encuentros y desencuentros, choques y enfrentamientos, sucesivas aproximaciones a un sentido común, a un espacio simbólico que envuelve la totalidad de nuestra vida.

Sea cual fuera la validez y universalidad del mito babélico, no podemos negar que las más diversas culturas conservan vestigios del estado inaugural del lenguaje, corrompido luego por la historia. El respeto que diferentes lenguas y culturas le brindan a la palabra, y en particular al arte de nombrar, denotan con claridad la suposición de una relación profunda entre la palabra y la cosa. Borges ilustra esto en un poema memorable:

> Si (como el griego lo afirma en el Cratilo)
> el nombre es arquetipo de la cosa,
> en las letras de rosa está la rosa.
> Y todo el Nilo en la palabra Nilo.

Para todas las culturas dar nombre es reconocer un destino o definirlo. En muchos pueblos la relación con el nombre es tan profunda que cada persona debe tener un nombre secreto que no pueda ser pronunciado por nadie.

Pero no sólo al dar nombre reconocemos la consustancialidad de la palabra y lo real: maldecir es intervenir en la suerte de un ente para causar su daño. Bien-decir es protegerlo. Y si prestamos atención, podríamos juntar muchas expresiones que remitiesen a esta vinculación entre la palabra y lo real.

Cuando la palabra es también un cuerpo, cuando se convierte en escritura, la presunción de su poder es mucho mayor. Por eso en culturas como la árabe, la china o la judía había una interdicción de escribir ciertos nombres. O, en sentido contrario, en esas y otras muchas culturas se usan palabras escritas como amuletos para canalizar energía.

En la tradición judía, tal vez una de las que más ha trascendido la sospecha de la vinculación entre la palabra y lo real, la presunción del poder de la palabra no ha mermado por la catástrofe babélica. El término *dabar* designa simultáneamente palabra y cosa. No hay un término que las diferencie, ambas están inextricablemente unidas. Quizá por eso el verbo ser o estar no se conjuga en el presente: cada sustantivo es, y si quiero decir "yo soy yo" debo repetir la palabra yo dos veces: *ani ani*. Sin duda también por eso los antiguos cabalistas creían que el estado de zozobra del mundo se debía a la existencia de una errata en el texto divino

También encontramos resabios del vínculo primordial entre la palabra y lo real en muchos hechos, costumbres y creencias que perduran hasta nuestros días. El respeto exacerbado hacia los libros; la prohibición común hasta hace años de escribir en ellos, subrayarlos o incluso doblar sus páginas. La actitud de muchos fanáticos al quemar libros contrarios a sus creencias, revela que no sólo buscaban impedir que éstos se leyeran, pretendían también limpiar al mundo de algo que alteraba profundamente su cauce "correcto".

Sin embargo, en nuestra concepción del lenguaje existe una vacilación. Hace muchos siglos que los hombres dudamos entre asignarle una cualidad ontológica a la palabra o contraponerla al ser o a la verdad.

Words, words, words. Palabras, sólo palabras, decimos con frecuencia, para calificarlas como instrumentos para engañar, para aplazar, para ocultar, ilusionar o aturdir. Por eso es común, y no sólo en nuestro país, escuchar frases como: "Queremos hechos, no palabras".

Moscas muertas en el cementerio de una página, patas de arañas en un cuaderno o encarnaciones de la verdad en el papel, ¿qué son y qué pueden ser las palabras que encontramos en los libros? ¿Son el cuerpo del espíritu o conchas huecas? ¿Cómo son asimiladas por nuestro cuerpo, transforman nuestra conducta y alteran nuestras creencias? ¿Son tan poderosas como suponen los que entregan sus fatigas a la formación de lectores, los que dedican la vida a la defensa de los libros o la multiplicación de lectores? ¿Cuál es el valor de la palabra escrita y leída? ¿Puede la lectura transformar a un sujeto y hacerlo mejor, como suponen la campañas que animamos? ¿Cómo y por qué sucede esta transformación?

Lo que sigue es la tentativa de responder a esas preguntas a partir de una indagación acerca

de una presunta relación entre dos historias: la historia de la infancia y la historia de la literatura para niños.

Descarto de antemano todo paralelismo fácil, la acomodación forzada de estas dos historias para hacer ver a cualquiera de ellas como resultado de la segunda. Sin duda esto nos llevaría a crear una ficción boba y presuntuosa. Entre otras cosas porque los objetos de cualquiera de ellas –es decir los niños y la literatura infantil– están muy lejos de ser objetos claramente recortados.

¿A qué llamamos infancia? ¿Al paraíso de la inocencia perdida, al reino del placer y el juego, al período de la vida donde no disponemos de poder alguno? Cuándo acaba y, sobre todo, cómo se vive y entiende esta etapa son cuestiones que varían en cada cultura y momento histórico. Los parámetros biológicos son apenas un asidero pues incluso las cuestiones más animales como el destete o la edad de caminar, tienen determinaciones profundamente culturales[2].

La literatura para niños también es un objeto complicado de recortar conceptualmente. ¿Debemos remitirnos, como algunos manuales, a la nanas y los arrullos? ¿Comienza con los cuentos de hadas? ¿Es literatura para niños todo lo escrito para ellos? Ninguna de estas preguntas se puede responder sin someterla a discusión.

Vincular las historias de la infancia y de la literatura infantil es escribir la historia del sentido extraído por los niños a la literatura y del sentido que la literatura le ha dado a numerosos gestos, a muchas vidas no rescatadas por ningún discurso; vidas que debemos intuir a partir de indicios vagos, pues uno de los mayores problemas que enfrenta la investigación historiográfica en este campo es la muy escasa existencia de testimonios o fuentes históricas.

Desde luego debemos echar mano de la historia de la lectura, pero procurando que se convierta en una historia general de los usos del lenguaje que permita dar cuenta de dos continuidades habitualmente separadas: la continuidad entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (dicho de otra forma, entre leer, escribir y hablar), y la continuidad entre el lenguaje privado y el lenguaje público. Sólo así podríamos comprender históricamente el sentido del silencio y lo dicho, de lo compartido y lo silenciado, de la forma en que las palabras escritas han ido cobrando cuerpo en los actos de niños y adultos.

Antes debemos contestar ¿a qué literatura nos referimos cuando hablamos de la relación entre la historia de la literatura infantil y la de los niños? ¿A la lectura hecha por los menores de los libros expresamente creados para ellos? ¿O debemos entender por lectura las apropiaciones hechas por los menores de otra literatura a su alcance? ¿Estas apropiaciones se dan siempre a través de la lectura?

Me parece que si queremos dar cuenta de la forma en que se constituyen los niños como sujetos a partir del contacto con la literatura, debemos poner el acento en la apropiación y eso nos remite a un doble movimiento propuesto por Paul Hazard: la literatura robada por los niños, aunque no fuera escrita para ellos, y la literatura desechada por ellos, a pesar de que les fuera dedicada. Pues, como en todo proceso de definición de la identidad, tanto la apropiación motivada por el gusto como el rechazo son significativos. Desde luego no podemos olvidar que ambos se dan en una multiplicidad de prácticas culturales y no sólo en la lectura silenciosa de un libro.

La palabra infancia proviene del latín *infantia*, que significa literalmente "mudez". El infante es el *infans*, literalmente el que no habla (de *in-* "no" y *fans*, participio activo de *fari*, "hablar"). El proceso al que aludiré más adelante está directamente relacionado con la transformación de un sujeto que no habla (tal vez sería más correcto decir, al que no se escucha) a un sujeto al que se le reconoce el derecho a hablar y se le ofrecen condiciones para hacerlo. Es un largo proceso civilizatorio en el que aún estamos inmersos. Tiene sus orígenes en lo que Phi-

lipe Ariès llama el descubrimiento de la infancia, es decir el momento en que se comenzó a percibir la niñez como un estadio singular y se brindó un trato especial a los menores. Es un proceso largo en el que la escuela sustituye a la cohabitación como medio de aprendizaje.

En este sentido podemos adelantar que la evolución de la literatura para niños ha pasado de ser una literatura infantil, es decir una literatura para ser escuchada y acatada (no para hacer hablar), a una literatura para niños que busca o propicia, de diversas formas, el diálogo, la participación activa de los niños en el mundo.

Para comprender la definición "simultánea" de la infancia y la literatura para niños[3] es preciso atender los espacios en donde se establece el vínculo entre ambas, las estrategias y protocolos que los textos proponen, las formas en que se accede a los textos o relatos, las relaciones que éstos establecen o propician con otros discursos y entre los diversos actores sociales.

¿Es necesario recordar que lo que hoy parece obvio y natural: el acceso en la primera infancia a la lectura y la escritura, no fue siempre así, que durante siglos leer fue privilegio de unos cuantos, entre los que no se contaba a los niños ni a las mujeres; que no siempre el que sabía leer podía escribir, o viceversa; que el sentido de la alfabetización (por usar un término muy discutible) ha variado notablemente, por lo que es engañoso utilizar el mismo término para prácticas tan distintas como las de un clérigo del siglo XII y un lector de periódicos de nuestra época?

Desde su remota invención, la palabra escrita ha ido cobrando mayor relevancia en las prácticas sociales. Utilizándolas de mil maneras diferentes hemos ido transformando el sentido de actividades como leer y escribir. Al remitirme a la historia me propongo situar las actividades de los que trabajamos en libros, niños y lectura en un horizonte más amplio: en la cultura entendida en su sentido más extenso.

Lo digo claramente, reacciono contra dos actitudes persistentes: la primera, la segmentación, la compartimentación de la cultura y el enclaustramiento de la literatura para niños. Su significado real sólo se puede comprender al ubicarla en el replanteamiento constante de las relaciones entre adultos y niños.

La segunda, tal vez más frecuente en el medio dedicado a la cultura para niños, es la ahistoricidad: juzgar lo presente como eterno, obvio, dado. Ésta es, paradójicamente, una forma de restarle trascendencia a la actividad de formación de lectores.

Son sin duda demasiados propósitos para una conferencia tan corta, pero confío en que es posible plantear con alguna claridad las líneas generales. Les propongo empezar por un cuento, el cuento de los cuentos de hadas.

El cuento de los cuentos de hadas

Con frecuencia los manuales reconocen a los cuentos de hadas como punto de partida de la verdadera literatura para niños, e invocan a una tríada de magníficas plumas: Charles Perrault, los hermanos Grimm y H.C. Andersen. De sus obras se ha alimentado el imaginario de millones de niños, y los bolsillos de no pocos editores o creadores de cine, radio o televisión.

En esta exploración me centraré en el primero.

"Perrault no sólo fue el primer autor de cuentos, sino el primero en importancia que reconoció la existencia de un mundo peculiar para niños", dice Bettina Hürlimann en su clásica obra **Tres siglos de literatura infantil europea** (1982:44).

Su obra, publicada en 1697 con el título de **Histoires et contes du temps passe avec moralités** (*Historias y cuentos del tiempo pasado con moralejas*), antecede por cerca de cien años a **Los cuentos para los niños y para el hogar** de los hermanos Grimm (el primer tomo apareció en 1812) y por más tiempo a la obra de Andersen, cuyos primeros cuentos se publican en 1837.

El solo hecho de que haya precedido por tanto tiempo a los otros dos polos de nuestro triángulo de la eterna fantasía lo hace objeto de atención. Por esto al analizar su irrupción inaugural me he propuesto estudiar las tensiones que concita la creación de la literatura para niños.

Bruno Bettelheim, uno de los autores que más influencia ha tenido en la valoración actual de la literatura para niños, no parece dudar de su valía imperecedera:

"Todos los niños del mundo le deben algo, sus cuentos nos introdujeron en un universo encantado cuya magia nos permitió dar rienda suelta a la imaginación cada vez que, como ocurría con frecuencia, las dificultades de la vida real amenazaban con aplastarnos" (1980: 9, en Perrault, 1980).

Desde luego Bettelheim no ignora que Perrault no es propiamente el inventor de los cuentos. Él sabe que los ocho cuentos que publicó provienen de la tradición oral y que, como es el caso de la mayor parte de los cuentos de hadas, "su origen se pierde en la oscuridad que rodea a todos los grandes descubrimientos de los primeros tiempos de la humanidad". Pero supone también que si aún hoy niños y niñas, padres y abuelos se deleitan con historias como la de "La Caperucita Roja", "Cenicienta" o "Barba Azul", por ejemplo, es en buena medida porque este autor tuvo la osadía de asegurar su supervivencia al introducirlas en el circuito de la alta cultura, redactándolas en prosa y no en verso (algo bastante singular en su momento, más aún por tratarse de un académico).

En su erudita investigación Bettelheim encuentra antecedentes de una historia del tipo de "La Cenicienta" en un texto escrito en China por un tal Tuan Cheng-shih. De hecho, de cada uno de los relatos se pueden rastrear versiones semejantes que datan de muchos siglos antes. Pero desde la perspectiva de Bettelheim su antigüedad no merma en absoluto su valía ni su actualidad, por el contrario. Si "seguimos creyendo hoy en ellos igual que en los albores de la historia de la humanidad, pueden considerarse tan modernos como el género que más lo sea", señala Bettelheim (1980:13).

Como tantos otros cuentos de hadas, los de Perrault hablan a los niños de hoy y siempre acerca de sus temores más ocultos, de sus angustias más recónditas, de sus deseos escondidos.

"No hay forma alguna de angustia que en cualquiera de los cuentos de hadas no se mantenga bajo una apariencia dramática y por otra parte todos los cuentos nos prometen que acabaremos por liberarnos de nuestras zozobras... pues, mediante su final feliz, en ellos hallaremos la representación de nuestras esperanzas" (Bettelheim, 1980:16).

La lectura de Bettelheim está marcada por dos constantes, íntimamente ligadas, que me interesa destacar. Por una parte la continuidad de las más profundas estructuras psíquicas de los niños; por la otra, el carácter intemporal de su estructura literaria al que aludí hace un momento. Quienes hayan leído la obra de Bettelheim saben cuán vehemente es en su defensa del género, del valor de la fantasía en el desarrollo del niño, y cómo por esto precisamente se aparta de mucha de la literatura contemporánea dedicada a los niños.

Al repasar sus comentarios es fácil imaginar una larga continuidad de veladas en las que padres e hijos han compartido historias al calor de un fogón o en una habitación, el niño cómodamente arropado entre las cobijas de su cama, y el padre o la madre sentados a un lado, leyéndoles para así facilitarles la entrada al sueño.

Sin embargo, cuando nos acercamos hoy a las versiones originales de Perrault, es difícil conciliar esa idílica imagen intimista. Y, más que imaginar sus efectos conciliadores del buen sueño en los niños, nuestra atención se detiene en la extraña familiaridad con la pesadilla que devela el autor.

Sangre a borbotones, violencia física y verbal, deseos perversos, crueldad, incesto, hambre y miseria se encuentran en ellos hasta decir basta, y son expresados de un modo tan crudo que harían palidecer a buena parte de las puericulto-

ras, maestras y bibliotecarias encargadas de los programas de lectura para la primera infancia.

No hay ningún cuento en que no aparezca de manera clara alguna forma de crimen: antropofagia, homicidio alevoso, incesto y toda la gama de homicidios intrafamiliares: parricidio, matricidio, fratricidio y filicidio. Y por cierto no siempre cometidos por ogros: en "Piel de asno", el marido amoroso promete a su esposa agonizante que sólo se casará con la mujer que la supere en belleza e inteligencia, y permanece soltero pues nadie logra aventajar en belleza e inteligencia a su difunta esposa... Claro, hasta que la hija de ambos crece y, como buena hija, supera a la madre en todas sus cualidades. Ése es el momento en que nuestra pequeña heroína debe huir ataviada con una horrible piel de asno para así salvaguardar su integridad. O recordemos a nuestro querido Pulgarcito, héroe de todos los niños que alguna vez se vieron a sí mismos como pequeños seres indefensos, es decir, de prácticamente todos nosotros. El más pequeño y débil de siete hermanos abandonados por sus amorosos y compasivos padres[4], que los quieren tanto que no desean verlos morir de hambre, es también el más avispado y con su ingenio logra engañar al esposo de la ogresa caritativa que le da asilo. Si encontráramos el relato de sus artimañas en un informe, nadie dudaría que el mozuelo debería ser enviado a un reformatorio, condenado por incitación al homicidio, robo y abuso de confianza, y no estoy muy seguro de que le valdría como atenuante alegar legítima defensa.

Para comprender cabalmente la obra de Perrault y su importancia en una investigación comparativa entre la historia de la infancia y la historia de la literatura para niños, debemos cambiar el escenario: alejarnos de una habitación placentera, donde un padre se acomoda a un lado de la acogedora cama de su hijo con un libro en la mano para darle las buenas noches, y colocarnos en uno en donde sencillamente no hay tal habitación y sobre todo la relación padres-hijos es diferente por completo de la que conocemos. Inicialmente porque la mayor parte de los niños de las ciudades no vivía con sus padres.

Lloyd de Mause, un psicoanalista e historiador estadounidense, autor de una polémica **Historia de la infancia**, asienta el testimonio de Robert Penell, quien en 1653 se quejaba de que "mujeres de alta y baja condición acostumbraban a enviar a sus hijos al campo confiándolos a mujeres irresponsables", y señala cómo todavía en 1780, es decir más de ochenta años después de la publicación de la obra de Perrault, según estimaciones del jefe de la policía de París, de los 21.000 niños nacidos cada año en esa ciudad, 17.000 eran enviados al campo con nodrizas, 2000 ó 3000 llevados a hospicios, 700 criados en el hogar por amas de leche y sólo 700 eran criados por sus madres (1982:64).

Habrá pues que buscar por otros lados. Y en esto los historiadores no son malos consejeros.

Robert Darnton se ha acercado a los cuentos de hadas desde una perspectiva diametralmente opuesta a la de Bettelheim. En vez de verlos como una prueba fehaciente de la atemporalidad de las estructuras psíquicas profundas, ha encontrado en ellos fuentes de singular valía para el conocimiento histórico.

> "Los cuentos son de hecho documentos históricos. Han evolucionado durante muchos siglos y han adoptado diferentes formas en diferentes tradiciones culturales. En vez de expresar el funcionamiento inmutable del ser interior del hombre, sugieren que las *mentalités* han cambiado",

escribe Robert Darnton en su deslumbrador ensayo **El significado de Mamá la Oca** (1987:19).

Para comprender el significado de esta obra es necesario conocer las formas de difusión y socialización de los cuentos. Darnton señala dos: por una parte las *veillées* o veladas, reuniones nocturnas junto a la chimenea, donde adultos y niños convivían, los hombres reparando sus herramientas y las mujeres hilando, mientras escuchaban los cuentos que trescientos años después registrarían los folcloristas. Por otra, la convivencia entre clases motivada por la muy usual entrega de niños para crianza a nodrizas y nanas.

> "Toda la gente bien nacida pasaba su primera infancia con las nodrizas y las nanas los divertían, después de que aprendían a hablar, con *histoires o contes du temps passé*, como Perrault los llamó en su portada, es decir 'cuentos de viejas'. Aunque la *veillée* perpetuaba las tradiciones populares de las villas, las nodrizas y las sirvientas fueron el vínculo entre cultura del pueblo y la de la élite" (1987:71).

Desde esta perspectiva, ¿qué nos permiten comprender de aquel mundo estos cuentos? ¿Por qué son tan valiosos como testimonios his-

toriográficos? Nos muestran el sentido de la vida, la forma en que concebían el mundo y se manejaban en él inmensas masas de analfabetos que han desaparecido sin dejar mayor huella, justamente porque no podían escribir. Estas masas son el sustrato a partir del cual hemos construido nuestro presente, por mucho que nos hayamos distanciado de ellas. Por eso conocer la forma en que vivían y concebían la vida nos permite comprender el largo proceso civilizatorio en el que aún estamos inmersos. La condición humana ha cambiado tanto desde entonces que es difícil que podamos imaginar cómo era el mundo y cómo lo habitaban esos hombres. Darnton califica con tres adjetivos su existencia: sórdida, brutal y breve.

Así, desde la lectura que realiza Darnton, los cuentos provenientes de la narración oral, recogidos luego en la obra de Perrault, lejos de velar su mensaje con símbolos, retrataban al desnudo un mundo de cruda brutalidad, al mismo tiempo que establecían un espacio donde sus habitantes compartían o procesaban experiencias ordinarias. Insisto, estas prácticas que nosotros consideramos ilegítimas, eran comunes y aceptadas.

Permítanme hacer, de la mano de Robert Darnton, un breve recuento de lo que significaba la vida en el período cuando se gestaron los cuentos retrabajados por Perrault.

En el siglo XVII, 236 de cada 1000 bebés morían antes de cumplir un año, en contraste con los 20 que mueren hoy. El 45 % de los franceses nacidos en el siglo XVIII murieron antes de cumplir 10 años. Pocos sobrevivientes llegaban a la edad adulta antes de que muriera por lo menos uno de sus padres. Y muy pocos padres lograban vivir hasta el fin de sus años fértiles. Los matrimonios, que terminaban por muerte y no por divorcio, duraban quince años en promedio, la mitad de lo que duran hoy día en Francia. Un marido de cada cinco perdía a su esposa y se casaba de nuevo. Las madrastras proliferaban por todas partes, más que los padrastros, ya que la tasa de segundas nupcias entre las viudas era una de cada diez. Aunque no fuera una carga excesiva para la alimentación de la familia, un nuevo hijo significaba a menudo la

diferencia entre ser pobre o indigente. También podría ser la causa de penuria en la próxima generación, al aumentar el número de herederos, cuando la tierra de los padres se dividiera entre los hijos.

Toda la familia se amontonaba en una o dos camas y se rodeaba de ganado para mantenerse caliente. Por esto los hijos se volvían observadores participativos de las actividades sexuales paternas. Nadie los consideraba una etapa particular de la vida, claramente distinguible de la adolescencia, la juventud y la edad adulta, por el estilo especial de vestir y la conducta. Los hijos trabajaban junto con sus padres casi tan pronto como podían caminar, y se unían a la fuerza de trabajo adulta como peones, sirvientes y aprendices tan pronto como llegaban a la pubertad. Los campesinos de los albores de la Francia moderna habitaban un mundo de madrastras y huérfanos, de trabajo cruel y de emociones brutales, crudas, reprimidas (Darnton, 1987:36).

A la luz de estas observaciones difícilmente podremos concebir que las desventuras y personajes de "El gato con botas", "La Bella Durmiente", "Pulgarcito" o "La Caperucita Roja" son imaginarios o proyecciones del inconsciente.

¿Podemos seguir sosteniendo que los cuentos representan simbólicamente los fuertes conflictos de la psique? ¿Es válido decir, con Bettelheim, que plantean las eternas preguntas filosóficas y suponer que las respuestas que dan son meras indicaciones; que sus mensajes pueden contener soluciones, pero que éstas nunca son explícitas? (Bettelheim, 1980:67).

Estoy convencido de que es cierto lo que él sostiene, si hablamos de los niños de hoy. Pero dudo que los niños y los adultos de antaño hayan encontrado soluciones a sus problemas, porque ellos los vivían como una influencia del universo descarnado que era su hábitat, no como un mensaje simbólico. Ciertamente, entonces como ahora, los cuentos, como otras de las creaciones culturales, revelan el paisaje a partir del cual los hombres construimos nuestras vidas. Pero las salidas que éstos nos ofrecen son diversas, puesto que los mismos problemas que plantea la vida lo son.

En este sentido me parece más verosímil pensar, con Darnton, que para los narradores campesinos los cuentos no eran sólo un medio de diversión o entretenimiento, que ellos

> "creían que 'eran convenientes para pensar'. Los reelaboraban a su manera, usándolos para pensar. En ese proceso, infundían a los cuentos muchos significados, la mayoría de los cuales se han perdido hoy día porque estaban empotrados en contextos y situaciones que hoy no pueden recobrarse" (1987:72).

Supongo que es claro que al contrastar ambas lecturas no me he propuesto medir la calidad lectora de estos dos autores. Ambas lecturas son profundas, coherentes y enriquecedoras. Pero parten de perspectivas diferentes. Bettelheim, un psicoanalista, por cierto con extraordinaria sensibilidad literaria, habla de los niños de hoy y siempre, y pone el énfasis en lo que permanece en los relatos que en la actualidad conocemos como cuentos de hadas. Darnton, un historiador, nos muestra las profundas diferencias entre aspectos de nuestra vida cotidiana y la de las generaciones que nos precedieron, por ejemplo las relaciones entre el mundo adulto y el mundo de los niños. Esta cuestión ya había sido estudiada por otros historiadores, pero no conozco ningún otro caso que haya utilizado como punto de partida la literatura para niños.

Por desgracia, Darnton no nos revela cuál es la relación entre la creación, difusión y propagación de la literatura para niños y las transformaciones que se llevaron a cabo en las relaciones niño-adulto. Y eso es lo que quiero comenzar a indagar preguntándome por la singularidad de Perrault.

Me intriga, por ejemplo, conocer por qué a pesar de que la obra de Perrault fue secundada por otras obras literarias para niños que seguían aparentemente la misma fórmula, ninguna de ellas fue acogida con igual entusiasmo por el público infantil y hoy apenas se las recuerda[5]. Es significativo que la siguiente obra que obtuvo un éxito similar entre los niños fuera una novela en principio no dirigida a los menores: me refiero a **Robinson Crusoe**, de Daniel Defoe.

Mi hipótesis es que la singularidad de Perrault no se debe, como dice Bettina Hürliman, a que es el primero que crea una obra específicamente para niños. Tal vez haya pensado en los niños como sus lectores, pero aun si lo aceptamos (hay discusiones eruditas que no viene al caso traer a colación), es claro que lo que él entendía por público infantil era algo no muy bien definido, compuesto indistintamente de masas

populares y niños de clases acomodadas, como ha señalado Marc Soriano (1985:550 y sigs).

Más evidente me parece que su trato hacia los niños no estaba pautado por las normas pedagógicas que empezaban a prosperar en su tiempo. Como lo hacían los adultos en el medio rural y como los estaban dejando de hacer en el urbano, Perrault permite a los lectores o escuchas de sus cuentos "vagar" entre la complejidad de la vida y no limita sus apropiaciones. Remarco la dualidad lectores/escuchas porque quiero dejar claro que su público estaba compuesto también por analfabetos. De hecho, una vez publicados, los cuentos regresaron al pueblo a través de la **Bibliothèque Blue**, donde fueron leídos en veladas similares a las que les habían dado su origen. Dejo asentado de paso la compleja continuidad entre la oralidad y la escritura y los vasos comunicantes entre la llamada alta cultura y la cultura popular.

En definitiva, Perrault no comparte las creencias populares. Es un moderno, que tiene fe en la razón y un burgués acomodado en el Antiguo Régimen, que ve como una amenaza el avance del pueblo. Tampoco demuestra una especial ternura por los niños. Su éxito entre el público infantil tal vez provenga de esta distancia, acaso más respetuosa que la actitud de aquellos que se dedicaban con más ahínco a redimirlos de la ignorancia. Perrault descree tanto de la veracidad de los relatos que adapta como de la posibilidad de que la lectura por sí sola forje espíritus, o por lo menos eso podemos colegir al acercarnos hoy a las moralejas que coronan sus cuentos. Irónicas y mordaces, estas pequeñas perlas establecen un contrapunto muy acentuado con la trama de los cuentos. Están alejadas de las lecciones de moral, e incluso podrían contravenir las enseñanzas de las buenas conciencias.

Veamos ésta de "La Bella Durmiente":

> "Esperar algún tiempo a tener marido, /rico, de buen talle, galante y dulce, /es cosa bastante natural, /pero esperar cien años, y sin dejar de dormir, /no se encuentra ya mujer que duerma tan tranquila.
>
> El cuento parece además querernos dar a entender,/ que con frecuencia los gratos lazos del himeneo, / no por ser aplazados resultan menos felices, / y es que nada se pierde por esperar; / pero con tanto ardor el sexo/ aspira a la fe conyugal, / que no tengo corazón ni fuerzas/ para predicarle esta moraleja" (Perrault, 1980:52).

Como se ve, Perrault no parece estar muy interesado en imponer a su público una concepción. Sabe que será leído y que lo que a él le parece inverosímil a otros les parecerá verídico (por cierto, él no descuida hacerlo verosímil)[6]. Al contrario del uso tradicional de la moraleja –un dispositivo que busca ceñir la lectura de un texto–, las de Perrault proponen al lector diversos caminos de apropiación. El hecho de que entre los ocho cuentos recogidos en su obra haya cinco que tengan dos moralejas distintas es elocuente. En este sentido es más contemporáneo que mucha de la literatura posterior a él, pues genera dispositivos textuales que evitan la utilización moralizante de sus escritos.

Otros rasgo elocuente es el título: **Cuentos e historias el tiempo pasado**, y el uso de expresiones y giros lingüísticos que ya en su época estaban en desuso. Perrault expresa con claridad la ambivalencia de una sociedad entre dos diferentes estadios en la forma de concebir la relación padre/hijo, el conflicto de una cultura que se debate, como los padres de Pulgarcito, entre el amor más o menos natural a los hijos y la indiferencia más o menos dolida hacia ellos, justa-

mente porque hasta entonces las posibilidades de hacer prosperar ese amor eran muy escasas.

Como Norbert Elias señala con su habitual lucidez, el trato hacia los niños está vinculado a cuestiones demográficas claves como el índice de morbilidad infantil, los procesos de urbanización. Por ejemplo, en una familia campesina con tierra resulta mucho más funcional tener muchos hijos, pues constituyen mano de obra barata, que en una sociedad urbana, donde el espacio para criar a los hijos es más limitado, las ocupaciones son diferentes, y los niños generan más carga de trabajo de la que resuelven.

Por eso en sociedades urbanas, desde las épocas más tempranas hasta entrado el siglo XVIII, se encuentran por doquier métodos para deshacerse de los párvulos y el infanticidio es acostumbrado, tolerado o incluso alentado.

Se trataba de sociedades en que el trato violento entre los hombres era habitual, donde todos estaban condicionados para ello y a nadie se le ocurría que los niños requerían de trato especial. De Mause hace un recuento pormenorizado de cómo hasta el siglo XVII los adultos sometían a castigo corporal a los niños sin que nadie los cuestionase, y la reducción del castigo corporal sólo se nota en el siglo XVIII. Esto desde luego no excluía el abuso sexual, tolerado y practicado comúnmente con la venia general más o menos explícita aún a comienzos del siglo XVIII (1982:80 y sigs.).

Como señala De Mause, y confirma Elias, esto en buena medida se podía sostener debido a que la relación padres-hijos estaba condicionada por la inexistente identificación padre-niño. Preocupados por sobrevivir ellos mismos y por una actitud natural de defensa, los padres evitaban involucrarse afectivamente con sus hijos para evitar el dolor ante su muy probable pérdida.

> "Se encontraban más influenciados por lo que los niños significaban para ellos que por pensar en lo que ellos mismos y sus actos podían significar para aquéllos" (1998:418).

En la medida en que el horizonte de vida se amplía no sólo es concebible y racional involucrarse afectivamente con ellos. También es factible hablar de la racionalidad de ocupar un tiempo de alrededor de dos años en el aprendizaje de la lectoescritura y de la aritmética, que demandan una alta medida de regulación de pulsiones y afectos, y que requiere una ocupación parcial en el marco de alguna institución fuera de la familia (Elias, 1998:437).

Éste es el marco que permite el surgimiento de nuevos actores e instituciones encargados de velar por la salud y educación de los niños. Entre ellos debemos incluir a un grupo de escritores encargados de producir textos expresamente dedicados a ellos, que si bien no merecen un lugar de honor en cuanto a su calidad literaria, tuvieron un papel fundamental en la incorporación de los niños a la cultura escrita.

Paul Hazard se lamenta así al señalar cómo el impulso generado por la obra pionera de Perrault se desvanece.

> "Pronto se borró esa idea absurda de que un gran autor puede escribir cosas para los niños y ocurrióse a la gente que debía utilizarse el deleite imaginativo para la instrucción. Pero he aquí que la instrucción creyóse en el deber de ahogar el deleite. Y lo que se le ofreció a los niños fueron medicinas, con sólo un poquito de miel" (1960:26).

Vale la pena incluir el texto que utiliza Hazard para ejemplificar su afirmación. Me refiero a la presentación de **Almacén de niños**, un libro de madame de Leprince de Beaumont (que hoy conocemos por ser autora de **La Bella y la Bestia**):

> "Almacén de los niños; o diálogos de una prudente institutriz con sus distinguidos alumnos, en los que hace pensar y actuar a los jovencitos según el genio, el temperamento y las inclinaciones de cada cual. Represéntanse los defectos propios de la edad y muéstrase el modo de corregirlos; aplícase el autor tanto a formar el corazón como a ilustrar el espíritu. Continúa un resumen de Historia Sagrada, de Mitología, de Geografía, etcétera..., con multitud de reflexiones útiles y Cuentos morales para proporcionarles delicado solaz; todo ello escrito en un estilo sencillo y adecuado a la ternura de sus almas, por Madame Leprince Beaumont" (Hazard, 1960:27).

La lectura de este texto es sumamente ilustrativa de la forma en que se pretende utilizar la palabra escrita como un instrumento civilizatorio, en el sentido que le da Norbert Elias al término: un aprendizaje no voluntario de autocontrol de los impulsos y pulsiones que permite al individuo vivir en sociedad.

La aparición de esta producción editorial, que como dije antes difícilmente puede ser vista como literatura, coincide con el repliegue de la sexualidad hacia la vida privada que el propio Elias describe como el relegamiento de la vida sexual tras bambalinas en la vida social durante los siglos XVII y XIX.

La creciente reserva que los adultos tuvieron que imponerse en el trato mutuo, se orientó hacia el interior, se volvió autocoacción y se interpuso como una barrera entre padres e hijos. Esto tiene que ver con dos fenómenos en apariencia contradictorios: la idealización de la infancia y el acentuamiento de los castigos como medida disciplinaria.

> "El que los adultos divulgaran la idea de que los niños eran seres humanos aún libres del pecado de la sexualidad –a este respecto inocentes como los ángeles– correspondía al pudor inexpresable de los adultos frente a su propia sexualidad. Como en la realidad ningún niño respondía a tales exigencias, los padres tenían que preguntarse permanentemente en la intimidad de su propio hogar por qué razones sus hijos presentaban rasgos que no correspondían muy bien al carácter angelical atribuido como norma a los niños. Tal vez el hecho de que los castigos y las medidas conducentes a disciplinar a los niños en este período resultasen particularmente severos se deba justamente a esas discrepancias entre un ideal de los niños socialmente aprobado, pero totalmente fantasioso, por un lado, y su verdadera naturaleza, nada angelical, casi animal, pero en todo caso apasionada y salvaje, por el otro" (Elias, 1998:417)[7].

He insistido en que existe una profunda relación entre el creciente número de usos y usuarios de la palabra escrita y el relajamiento de la violencia física[8]. Insisto, ambos son rasgos de un proceso civilizatorio muy amplio en el que estamos inmersos. En este proceso se establece un mayor equilibrio entre el potencial de poderes entre géneros, estamentos y también entre niños y adultos (Elias, 1998:439 y sigs.).

Aprender a leer y escribir implica un largo proceso de aprendizaje de una multiplicidad de saberes y pautas conductuales en las que raramente reparamos y que no sólo se ponen de manifiesto en la adquisición inicial del lenguaje escrito, con el entrenamiento de la mano, o el aprendizaje de las pautas de interlocución y silencio. Aprender a leer y escribir es un proceso que nunca termina, puesto que leer y escribir textos o cartillas escolares no implica por ejemplo estar capacitado para leer o escribir cartas, contratos, novelas, discursos, instrucciones o informes laborales. Cada género supone un aprendizaje que implica la adquisición de códigos y convenciones, invisibles para la mayor parte de los usuarios. Son ellos los que nos permiten cosas tan básicas como determinar el estatuto de verdad de un texto. Sin ellos la utilización de la palabra escrita generaría una confusión mayor que la babélica. Estos aprendizajes demandan del usuario de la cultura escrita un alto grado de regulación de pulsiones y afectos.

Leer y escribir es sobre todo construir y acceder a un territorio compartible con otros lectores y escritores. Es abrir nuevas posibilidades de participar en ese espacio simbólico en que cobran sentido las acciones de los hombres y simultáneamente resignificarlas. Leer y escribir posibilita el control y el autocontrol, la ubicación en un flujo temporal y la previsión. Leer y escribir procura una diversidad de experiencias vicarias y, en este sentido, implica un ejercicio civilizatorio de experimentación y previsión.

El espacio construido a través de la palabra escrita es un espacio que garantiza los consensos implícitos y explícitos a la par que las formas explícitas e implícitas del disenso tolerado. La palabra escrita actúa sobre la voluntad de los otros sólo porque ese otro lee, escucha o intuye[9]. En este proceso el que recibe siempre ofrece resistencia, aun cuando no lo desee, simplemente porque, como vimos al principio, después de Babel el lenguaje contiene en sí mismo las semillas del disenso y el consenso, indefectiblemente ligadas. El otro recrea porque el lenguaje no es unívoco ni transparente. Sólo a riesgo de ser negada como lectura –es decir como apropiación–, la lectura puede omitir esa dimensión insumisa y profundamente creadora. En ese sentido leer y escribir implica adquirir derechos y poderes.

He querido dibujar, aunque sea de forma somera, un horizonte muy amplio en el que creo que se perfila la evolución de la infancia, de la literatura para niños y de las relaciones entre ambas. Como dije en un principio, podemos describir sucintamente este proceso como la transformación de un sujeto al que no se le reconocía como hablante a uno al que se le prepara para hablar y participar en el mundo, del *infante* al niño. La ampliación en los registros temáticos y

lingüísticos en la literatura contemporánea, pero sobre todo la aparición de múltiples dispositivos textuales (por ejemplo los finales inconclusos o terribles, la superposiciones de diversos puntos de vista narrativos, el uso del humor corrosivo para afrontar situaciones cotidianas) dan cuenta de esta evolución en la literatura para niños, que no sólo ha dejado de ser infantil sino que comienza a borrar sus fronteras con la otra literatura y a llegar de nueva cuenta, pero de manera muy distinta de la de los cuentos de hadas, a un público niño y adulto a la vez. Porque estamos inmersos en ese proceso nuestra feria[10] crece cada día y hay un mayor interés por fomentar la lectura entre los niños. Sin duda, al hacerlo avanzamos en cuanto a una nivelación de poderes, un mayor equilibrio entre derechos y responsabilidades entre adultos y niños.

Después de dejar asentado esto, creo que estamos en condiciones de comprender el título de esta conferencia: "La invención del niño". Un título que, como explicaré ahora, es deliberadamente anfibológico:

Como habrán percibido quise aludir a la famosa idea de Phillipe Ariès, de que el niño no siempre estuvo ahí, sino que se le descubre o inventa. Pero, siendo consecuente con el mayor equilibrio entre el poder del niño y el del adulto, quise también dejar un resquicio para una interpretación diferente, en la que el niño no fuera objeto sino sujeto, en la que el niño no fuera invención sino inventor. Apoyaré mi desarrollo en la lectura de la obra de Lloyd de Mause que mencioné al principio: **Historia de la infancia**.

Resumo el núcleo de su tesis, a caballo entre la investigación historiográfica, la filosofía de la historia y un programa político: la historia de la humanidad es una larga pesadilla de la que apenas comenzamos a emerger. En esta pesadilla las muestras de crueldad y violencia hacia los niños han sido constantes y comúnmente admitidas, pues el adulto no ha visto en el menor a un semejante. Como los descubrimientos de Freud demostraron, la estructura psíquica se transmite siempre en la infancia, las prácticas de crianza de los niños no son simplemente uno entre otros rasgos culturales. Son la condición misma de la transmisión y desarrollo de todas las demás esferas de la historia. Regresar al trauma del pesadillesco trato recibido en la infancia a partir de ver la propia historia reflejada en los hijos, puede permitir a cada padre no repetir este trato con ellos.

Las diversas etapas evolutivas de la historia se explican, según De Mause, por los grados de identificación socialmente permitidos entre niños y adultos. A mayor identificación, mayor posibilidad del hombre de resignificar su pasado y hacerse dueño de su porvenir. Como antes Marx, respecto a la lucha de clases, De Mause intenta interpretar con esta clave el devenir de la historia y simultáneamente trazar un camino para transformarla. No creo que dé para tanto (¿puede haber una sola clave para interpretar la historia?). Pero me parece que en el estadio de civilización en el que vivimos, en el que la identificación adulto/niño se puede realizar, la tesis que plantea De Mause confiere una dimensión trascendente al fomento a la lectura.

Analizada desde esta perspectiva, la literatura para niños que se asume verdaderamente como literatura, es decir como un territorio liberado del lenguaje, permite no sólo recordar el pasado de cada hombre en el sentido etimológico del término *re-cordis*, "pasar por el corazón". Permite abrir un espacio donde el niño nos invente. O al menos nos posibilite una mayor libertad para construir un mundo que destierre la violencia, que establezca un mayor equilibrio entre los potenciales de poder.

Pero debemos tener cuidado en sacar conclusiones. Suponer que el sentido de lo que ca-

90

da uno de los que trabaja en la formación de lectores de literatura entre los niños está determinado por el sentido de este vasto proceso civilizatorio es un error. Como un río ancho y caudaloso, la historia de los procesos civilizatorios está compuesta de muchas corrientes. Van y vienen, dan vueltas, forman remolinos. El contacto de niños y adultos con la literatura, no supone forzosamente la lectura literaria. De la misma manera que el ingreso en la cultura escrita no implica la reducción de la violencia. Puede sin duda servir para incrementar el potencial de diálogo en la relación adulto-niño, pero no forzosamente.

Nada hay más aburrido que un adulto que desdeñe a los niños, ni más bobo que un adulto que supone que el diálogo con ellos implica plegarse a su nivel intelectual o de discurso. Si en nuestro tiempo la literatura para niños representa una esperanza es porque, como ninguna otra creación cultural, se presta a propiciar un replanteamiento de la relación adulto-niño que mutuamente nos invente. Conviene que todos entendamos su dimensión trascendente.

Notas

1. Daniel Goldin presentó este trabajo como conferencia inaugural del Seminario Internacional "Los creadores y su obra", realizado en el marco de la XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, llevada a cabo en la ciudad de México, en diciembre de 1999.
2. A este respecto es interesante consultar los cuadros que aparecen en Lloyd De Mause, 1982:66 y 87.
3. Definición simultánea tal vez sea un término muy contundente para procesos tan complejos. En sentido estricto la "invención" de la infancia antecede a la de la literatura para niños, que sólo en el siglo XVIII alcanza sus soportes y formas modernas.
4. Que no piense el lector que hay en mis palabras asomo de ironía. El abandono de los hijos era una práctica común y no revelaba forzosamente desamor.
5. Es el caso de los cuentos de Fénelon publicados en 1718. Aparentemente seguían la misma fórmula de Perrault: la adaptación distanciada de una "historia de viejas" acompañada de una moraleja. "Aunque notables por el conocimiento del niño que suponen, por la elección de los detalles y por la destreza de su estructura, estos relatos han envejecido en la medida en que son expresión aún demasiado directa y demasiado insistente de las concepciones morales y pedagógicas de una época", como señala Marc Soriano en su incomparable obra **La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas**, 1995:285.
6. Obsérvese la moraleja de "Piel de asno": El cuento de Piel de Asno es difícil de creer; / pero mientras que en el mundo haya niños,/ madres y abuelas, / se conservará la memoria de él.
7. De Mause (1982:84 y sigs.) coincide en que sólo al comienzo del siglo XVIII se comienza a penalizar la masturbación entre los niños.
8. Que en rigor se ve secundada por la violencia simbólica, como el encierro en cuartos oscuros. Véase De Mause:76 y sigs.
9. La escritura ejerce un poder incluso sobre los que no saben leer. De hecho hay muchas escrituras que no suponían la lectura. Véase Armando Petrucci, 1999.
10. Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, México.

Referencias bibliográficas

Darnton, Robert (1987) **La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa**. México, Fondo de Cultura Económica.

De Mause, Lloyd (1982) **Historia de la infancia**. Madrid, Alianza.

Elias, Norbert (1998) **La civilización de los padres y otros ensayos**. Bogotá, Editorial Universidad Nacional.

Hazard, Paul (1960) **Los libros, los niños y los hombres**. Barcelona, Juventud.

Hürliman, Bettina (1982) **Tres siglos de literatura infantil europea**. Barcelona, Juventud.

Petrucci, Armando (1999) **Alfabetismo, escritura y sociedad**. Barcelona, Gedisa, Col. LEA

Soriano, Marc (1995) **La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas**. Buenos Aires, Colihue.

Steiner, George (1998) **Errata. El examen de una vida**. Madrid, Siruela.

SUSANA GRAMIGNA

Interpretación de cuentos en primer grado

Relato de una experiencia

La autora es profesora de Pedagogía. Miembro de la carrera de Investigador Científico de Conicet, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

La narración como un mediador de acceso al significado

A menudo se ha señalado que a través de la narración el niño selecciona, organiza y relaciona los hechos o sucesos cotidianos en una configuración única y total que les da sentido y que los sustrae del caos y del aquí-ahora (Meirieu, 1998). En efecto, pareciera que por medio del relato, el pequeño toma distancia de los hechos de su propia vida y de la de los otros, reflexiona acerca de los mismos y reconstruye, repiensa, reinventa su historia y las ajenas otorgando así sentido a lo vivido, actuado y experimentado por él y por los demás. De este modo, las narraciones constituirían las primeras representaciones mediadoras del mundo que posee el niño, es decir, los primeros interpretantes que le permitirían la elaboración progresiva de un universo simbólico construido a través de la interacción con los otros (Bruner, 1990).

Esta construcción del relato implica, al mismo tiempo, la adopción paulatina de un punto de vista, de una identidad, de un lugar desde el cual el niño puede narrar, dar sentido a sus palabras, a sus experiencias, a sus acciones, es decir, desde los que puede llegar a constituirse en sujeto de sus actos y discursos (Bautier, 1998). Y es precisamente desde este lugar, que el sujeto entra en comunicación con otros al confrontar su propia experiencia narrativa con la ajena en un espacio intersubjetivo de acción compartida. La reiteración sistemática de modelos o patrones narrativos a través de una relación transaccional facilita al niño la comprensión y, a la vez, la apropiación de formas discursivas canónicas o genéricas (estructuras-tipo) y la incorporación de personajes arquetípicos. Pero esta construcción no es una reproducción servil de esas historias y modelos, sino que –a través de la actividad conjunta con el adulto– el niño es capaz de elaborar nuevas versiones de las mismas. Como sostiene Meirieu, el relato proporciona un terreno lo suficientemente estable para que narrador y destinatario puedan representarse de qué trata la historia, es decir, puedan comunicarse y comprenderse y, al mismo tiempo, es lo suficientemente flexible, abierto y cambiante como para permitir la especulación, el cuestionamiento y la discusión de las significaciones.

Sin embargo, para que pueda construirse un relato más personal, es necesario que los adultos, especialmente los educadores, seamos capaces de crear condiciones apropiadas que permitan al niño tomar la palabra, o sea, que lo habiliten para constituirse en sujeto de su propio discurso. Es necesario entonces que los materiales, los espacios educativos y las situaciones didácticas que se le ofrezcan contribuyan a facilitarle la expresión de su voz, la reelaboración del propio pensamiento, la especulación a través de la imaginación y la sustentación de su propio punto de vista a través de argumentos adecuados. En este sentido, los relatos literarios potencian verdaderamente el pensamiento humano, en la medida en que permiten múltiples interpretaciones y puntos de vista desde los cuales pueden comprenderse y recrearse las historias, interpretaciones que pueden variar de lector en lector y, aun, en un mismo lector u oyente, en distintos momentos de su vida o en diferentes circunstancias de lectura (Bruner, 1986; Barthes, 1979; de Beaugrande, 1981).

Algunas prácticas pedagógicas que facilitan la interpretación personal

A partir de los trabajos de Vigotsky (1978) y de Bajtín (1979), numerosas teorías pedagógicas consideran que todo aprendizaje es dialógico y social (Wertsch, 1985; Langer, 1992; Almasi, 1996; Athanases, 1993). Al respecto, algunos autores señalan que cuando el aprendizaje y la enseñanza son entendidos como un proceso dialógico, los docentes y los niños se involucran permanentemente en un intercambio de ideas, a través de diferentes tipos de discusiones que tienen lugar en el aula (Hanssen y otros, 1990). Con respecto a la enseñanza literaria, especialmente la que tiene lugar durante la lectura de cuentos, diversos trabajos han enfatizado los beneficios de la discusión –sobre todo en grupos pequeños– para que el niño logre construir el significado a través de la interacción con otras personas más expertas que él, como por ejemplo el maestro o los padres (Peterson y Eeds, 1990; Short y Pierce, 1990; Roser y Martínez, 1995). Igualmente, se ha subrayado la importancia de la manera en que el niño participa en la narración y el estilo empleado por el adulto para relatar y para interactuar con él. En efecto, se ha constatado que narrar a los niños requiere el uso, por parte del docente, y el aprendizaje, por parte del niño, de distintos tipos de estrategias que puedan construir un "puente" entre el autor y el oyente (Green y Harker,1982; Gramigna, 1998 a, b). Asimismo, algunos autores sostienen que ciertas preguntas específicas del docente pueden llevar al desarrollo de un pensamiento más estratégico por parte de los alumnos, facilitándoles así la adopción de actitudes de respuesta más personales al material literario (Bleich, 1978; Kelly, 1990; Gramigna, 1999).

Una práctica que ha demostrado ser muy eficaz para ayudar a entablar el diálogo entre maestra y alumnos es la lectura interactiva de cuentos (Barrentine, 1996; Langer 1995). En el transcurso de esta actividad y a medida que se va leyendo la historia, el docente pone en funcionamiento una serie de estrategias interpretativas: estimula a los niños para que realicen predicciones acerca del texto, formula preguntas, utiliza las ilustraciones del libro para aclarar y ampliar las comprensiones, proporciona explicaciones de diversos aspectos del relato que los niños no entiendan (lingüísticos, sociales, psico-

lógicos, etc.), realiza comentarios personales para expresar sus emociones, sentimientos, dudas, impresiones acerca de lo que está leyendo, responde a las impresiones y comentarios de los niños, etc. De esta manera, los niños no sólo se benefician del modelado de comentarios y reacciones que el maestro realiza durante la lectura, sino que tienen la oportunidad de acceder a las impresiones y puntos de vista de sus compañeros, los que podrán ser confrontados con los suyos propios a fin de reflexionar acerca de los mismos, de modificarlos, de aceptarlos o de refutarlos. Los niños también desarrollan a su vez estrategias para responder a las invitaciones del maestro a participar, toda vez que proporcionan comentarios personales espontáneos, formulan preguntas, realizan predicciones o reaccionan emotivamente a los hechos narrados en la historia.

A través de la actividad, los pequeños aprenden a negociar con el texto ya que, por un lado, se estimula su imaginación y se activan sus conocimientos previos del mundo, favoreciendo así la producción de hipótesis y predicciones acerca de personajes, sucesos, emociones, etc.; por otro lado, al continuar el maestro la lectura del cuento, el alumno es llevado a confrontar sus especulaciones imaginarias con la realidad misma del texto, es decir, con las elecciones y decisiones tomadas por el autor que pueden o no coincidir con las suyas. Esta confrontación le enseña a tener en cuenta el texto y sus elementos constitutivos y le muestra así los límites dentro de los cuales es posible una negociación (Bentolila, 1998). En suma, el niño comienza a tomar conciencia de que hay cosas que permiten una interpretación más libre y otras que no; de que hay información que hay que buscar en o a partir del propio texto (literal) y otra en la que el texto deja "intersticios" o espacios para ser completados por el lector u oyente (inferencial).

Otro aspecto no menos relevante durante los eventos narrativos es la activación de conocimientos intertextuales, muchas veces aportados espontáneamente por los niños, y otras veces recuperados por éstos a partir de las intervenciones del docente. En general, los niños de medios letrados tienen experiencias previas con diversos textos literarios provenientes de distintos soportes que abarcan desde videos, obras de teatro, canciones, películas, dibujos, hasta otros libros con cuentos similares u otras versiones del mismo cuento. Esto implica una constante construcción y reconstrucción social del significado, en la medida en que los sujetos integran unos textos en otros y construyen así un conjunto de textos interactantes (Hartman, 1990; Cairney, 1996; de Beaugrande, op.cit.).

Objetivos de la experiencia

De acuerdo con los conceptos expuestos, esta experiencia se planteó como objetivo:

◇ Facilitar a los niños, desde sus etapas iniciales de alfabetización escolar, el desarrollo de estrategias de interpretación de relatos a través de la narración interactiva de cuentos y de la discusión de diversos aspectos de los mismos en el aula.

Para ello, se trabajó con 24 niños, varones y mujeres, de 6 años de edad cronológica, que concurrían a primer grado en una escuela pública, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En la experiencia participaron la maestra del grado y la investigadora.

Con respecto al material empleado, se seleccionaron diversos cuentos clásicos, puesto que los mismos ofrecían un importante potencial

creativo al ser narraciones con contenidos que hacían referencia a problemas humanos y universales, relevantes para los niños; asimismo presentaban estructuras lingüísticas –subyacentes y superficiales– simples y bien explicitadas; comprendían libros con tapas y dibujos en colores, que representaban partes importantes del cuento, facilitando su comprensión y reconstrucción, como así también la motivación de los niños; además, constituían colecciones de costo moderado, al alcance de las posibilidades de los docentes y de la cooperadora de la escuela.

A fin de llevar a cabo la experiencia, se procedió a narrar un cuento por semana, en forma interactiva, durante seis meses del año lectivo. Paralelamente, se implementaron actividades que tuvieron como objetivos:

1) La formulación de impresiones iniciales por parte de los niños mediante preguntas del tipo: ¿Qué pensaste/sentiste/opinás acerca de determinados personajes, acciones, motivaciones, sentimientos, consecuencias, etc.? ¿Qué personaje te pareció más importante y por qué?¿Qué personajes te gustaron más/menos y por qué?

   El adulto (maestra y/o investigadora) participó formulando preguntas y aportando sus propias opiniones al intercambio.

2) La comparación y conexión de las propias impresiones e ideas con las de los otros niños, con las del adulto y con las del texto, a través de comentarios, opiniones y especulaciones acerca de las relaciones entre los distintos personajes, sucesos, objetivos, etc. Esto llevó a la adopción, defensa, refutación, apoyo y expansión de diferentes perspectivas o puntos de vista para examinar las ideas que surgían del relato. Para ello, cada niño pudo especular qué hubiera hecho/pensado/sentido él en una situación similar: por ejemplo, ¿Por qué X habría decidido hacer tal cosa/pensaría/sentiría de ese modo...? ¿A vos por qué te parece que X hizo/sintió/pensó eso? ¿Qué hubiera pasado si...?

3) La objetivación de la propia comprensión, es decir, la reflexión acerca de las cuestiones tratadas a partir del relato, relacionándolas con otras experiencias similares vividas por el propio niño y que él quisiera relatar o bien con conocimientos del mundo que él poseyera.

A los efectos de evaluar la actividad, todos los intercambios fueron registrados en forma magnetofónica y luego desgrabados en su totalidad, analizándose el tipo de estrategias empleadas por el adulto (docente o investigadora) y por los niños.

Desarrollo de la experiencia

Si bien las primeras actividades se realizaron con el conjunto total de la clase, tanto la maestra como la investigadora observaron dificultades de participación por parte de los niños, las que parecían obstaculizar la actividad interpretativa de éstos. Por ello y de común acuerdo, se decidió dividir al grupo total en dos subgrupos de 12 alumnos cada uno. A continuación se analizarán diversas partes que corresponden a la lectura interactiva del cuento "El Patito Feo", realizada con uno de los subgrupos. Durante la misma se discutieron quince temas, de los cuales por razones de espacio trataremos aquí sólo seis.

[La participación del adulto (maestra y/o investigadora) está identificada como (a) y las de los niños por las letras iniciales de sus nombres. El número que figura al lado de estas letras indica la ubicación de la intervención en la secuencia total del segmento de la discusión. En algunos enunciados se halla insertada, entre paréntesis, la forma correcta de los mismos o la información textual o contextual necesaria para comprender el enunciado.]

Previo al comienzo de la narración, la docente preguntó a los niños si todos conocían el relato y de dónde lo conocían. La mayoría ya lo conocía, aunque en versiones diferentes a la presente. A continuación, la maestra les mostró el libro y focalizó la atención de los alumnos en los personajes de la tapa (el Patito Feo y la Mamá Pata) y en sus características, a fin de que los niños expresaran sus **impresiones iniciales** acerca de los mismos, tal como se ilustra en el segmento siguiente:

SEGMENTO 1

(a1) ¿A quiénes vemos en la tapa?

(Du1) A la mamá del Patito Feo y los hermanos.

(a2) Ajá... ¿Y *por qué* lo llamarán el Patito Feo?

(Iv1) Será porque es feo.

(a3) ¿Y a *vos* qué te *parece*?

(Iv2) Sí, que es feo.

(a4) ¿Y *vos* Florencia qué *opinás*?

(Fl1) *Porque* nació distinto a los hermanos.

(a5) ¿Y *vos* Dulce qué *decís*?

(Du2) Que, que no era de esa familia, *me parece*.

(a6) Ah, no era de esa familia...

(Da1) Le decían feo porque tenía la piel de distinto color.

(a7) ¿Qué tenía de distinto color?

(Da2) Eh... las alas, las plumas.

(a8) Mj... ¿Y por eso lo consideraban feo, porque tenía plumas de distinto color?

(Chicos a coro) No...

(Iv3) N... no.

(Ju1) Porque no era blanco.

(Du3) *Además* distinto.

(Je1) Y que era un poco feo... y... los hermanos lo provocaban... Pero *me parece* que no eran los hermanos.

(Lu1) Y ahí ya es feo porque, porque es azul, y... y los hermanos son verdes... con... naranja.

(a9) Mj... ¿Cuando uno tiene el color distinto es más feo? ¿Uds. qué opinan?

(Fe1) Que no, yo que no.

(Fa1) Que no.

(Du4) Que no.

(a10) Bueno, muy bien. Vamos a empezar a leer el cuento.

Como puede observarse, a partir de la pregunta del adulto acerca de la causa del nombre del protagonista (a2), los alumnos emitieron sus *opiniones e impresiones iniciales* al respecto (Iv1,2) (El pato es feo) y las *razones* para justificar dicha apreciación (Era distinto a los hermanos; no pertenecía a esa familia; tenía la piel de distinto color;) (Fl1; Du2; Da1). A partir de estas razones, el adulto continuó inquiriendo para lograr que los niños *confrontaran esos argumentos* con sus *creencias* y *juicios de valor personales* (¿Tener la piel/plumas de distinto color es razón suficiente para ser feo?). En ese punto, los chicos parecieron entrar en un *conflicto*, ya que en un primer momento *negaron* que esa fuera una razón válida, pero luego *retomaron* las mismas ideas sobre el color y de la diferencia respecto de los hermanos (No era blanco, Ji1; además distinto, Du3; era azul; los hermanos son verdes con naranja, Lu1). Frente a esta *ratificación* de sus ideas iniciales, la docente confrontó nuevamente las ideas de "color distinto" y de "fealdad", desde una *perspectiva más general*, es decir, no ya referida exclusivamente al personaje del cuento sino a las *ideas que al respecto tenían los niños* (a9) Nuevamente, los niños refutaron el argumento de la diferencia de color (Fe1, Fa1, Du4). La maestra dejó entonces el tema en suspenso e inició la lectura del cuento, pero el tema fue retomado más adelante y su discusión perduró hasta el final de la historia.

A continuación, la maestra mostró las ilustraciones del libro y los niños comenzaron a realizar **comparaciones intertextuales** espontáneas con los dibujos de sus propias *versiones* del cuento:

SEGMENTO 2

(...)

(a1) ¿Qué decías Fa?

(Fa1) Que *mi libro* no es así (el patito), es gris, es un poquito más grande y negro.

(a2) ¿El Patito?

(Fa2) Sí.

(Chicos a coro) Sí, es cierto.

(Ju1) *También en mi libro* está, está negro y grande.

(a3) Ah claro. Porque, ¿se acuerdan cómo dijimos que eran los cuentos?

(Du1) Distintos. Algunos son parecidos y algunos son distintos.

(a4) ¿Tienen distintas qué?

(Fa3) Versiones.

(a5) Distintas versiones, sí.

(Fa4) *Como* en la película "Tiburón", que está "Tiburón" 1, 2, 3, y 4.

(a6) Son distintos, bien. Entonces, en el libro de Ju y en el de Fa el Patito es gris y negro, ¿y acá? (muestra nuevamente los dibujos).

(Ta1) Azul y blanco.

(Iv1) Y naranja *también, porque* tiene la boquita naranja.

(Du2) ¡*Pero* no es feo el patito!

(a7) ¿*Vos* qué *decís* Iv?

(Iv2) ¡Que *tampoco*! No parece feo.

(a8) ¿Y los demás *qué opinan*? Ta...

(Ta2) A mí me gusta, el patito.

(Lu1) A *mí también* me gusta.

(a9) ¿Y vos Da?

(Da1) Que es lindo.

(a10) ¿Y vos Jé?

(Je1) *Lo mismo que* Ta.

A partir de las comparaciones espontáneas que realizaron algunos niños (Fa1, Ju1), la docente aprovechó para que éstos recordasen que muchos cuentos se presentan a través de diferentes *versiones* (a3, a5). En relación con este punto, (Fa4) activó sus conocimientos sobre otras historias, vistas en el cine, recordando que también existían varias versiones de las mismas. El adulto mostró su acuerdo con el niño y luego retomó el tema, para lo cual recapituló lo que se había dicho a propósito del color de los patos (a6). A continuación, los alumnos espontáneamente *retomaron*, a su vez, el *tema inicial* (la fealdad del Patito), mostrando así un *cambio de sus puntos de vista* respecto de esta cuestión (No es feo el Patito) (Du2, Iv2, Ta2, Lu1, Da1, Je1).

Asimismo, la docente intentó que los niños adoptaran el **punto de vista de distintos personajes** (los hermanos del Patito), a través de pequeñas dramatizaciones imaginadas (Iv1, Du1, Ta1, Je1, Fa1) y de preguntas, para que los niños *hipotetizaran* acerca de los *sentimientos* e *impresiones* de los distintos personajes (a4):

SEGMENTO 3

(a1) (narra) "Cuando la Mamá Pata nadaba con sus hijos, todos los animales de la granja los miraban y exclamaban..." ¿Qué podrían exclamar? A ver Iv...

(Iv1) ¡Ug, qué feo!

(Du1) ¡Qué feo!

(a2) Ta...

(Ta1) ¡Qué patito más raro!

(Je1) ¡Qué pato tan feo!

(a3) Fa...

(Fa1) Mamá mirá ¡qué pato tan feo!

(a4) Mj. (narra) "¡Caramba! ¡menudo pato, grandulón y feote! Sus hermanos..." ¿Cómo *se sentirían* sus hermanos respecto del patito?

(Ju1) Tristes.

(Fr1) Enojados.

(Du1) Tristes.

(Iv1) Ehm... que están por estallar si le decían eso.

(a5) (narra) "Sus hermanos se sentían avergonzados de él" tenían vergüenza "y entonces le dijeron: ¡Vete! Por tu culpa todo el mundo nos mira."

(Fe1) ¡Pobrecito!

(Ju2) Parece que los hermanos están enojados.

(a6) ¿Y por qué?

(Ju3) (mira el dibujo) Porque tienen esa cara.

(a7) Ah sí, pero ¿por qué estarán enojados? ¿A *vos* qué te *parece*?

(Ju4) Porque le miran toda la gente.

(a8) Mj. ¿Y *vos* qué *decís* Du?

(Du2) Porque le miran toda la gente, y *además* le daba vergüenza *cómo* le miran todos.

(a9) Ajá. ¿Qué decís Fa?

(Fa2) *Además* de que están enojados *porque* todos los miran, *también porque* no es como ellos, es un pato muy raro y es feo.

BEST COPY AVAILABLE

Como puede notarse en el segmento 3, los niños expresaron mediante la utilización del *discurso directo* (Iv1,Du1,Ta1, Je1, Ta1) y luego indirecto (Ju1, Fr1, Iv1) lo que imaginaban que podrían haber *sentido* los personajes. A continuación, (Fe1) pasó a expresar sus *propias emociones* respecto del protagonista, en tanto que (Ju2) basó sus comentarios en los *dibujos del libro*. En ese punto la docente inquirió acerca de los supuestos *motivos* de las expresiones de los personajes en las ilustraciones, lo que llevó a (Ju3) a formular un argumento para *justificar* sus opiniones (Porque toda la gente los mira). Por su parte, (Du2) y (Fa2) *concordaron* con la justificación dada por (Ju3) y, a su vez, *agregaron otros argumentos* tomados del *texto* (además porque les daba vergüenza) y retomados del inicio de la narración (también porque es un pato raro y feo).

A continuación, el adulto focalizó la atención en el **punto de vista del protagonista**, a fin de que los niños confrontaran *esa perspectiva* con las *anteriores*:

SEGMENTO 4

(a1) ¿Cómo se habrá *sentido* el Patito cuando le pasó todo esto?

(Je1) Triste.

(Lu1) Mal.

(Du1) Avergonzado.

(Da1) Enojado.

(...)

(a2) ¿Y qué habrá *hecho* el Patito entonces?

(Fr1) Se fue.

(a3) (narra) "Tanto se alejó el Patito que..." ¿Qué le pasó? Iv...

(Iv1) Hasta que se perdió.

(Je2) Se perdió y lo atacó un perro.

(Chicos) ¡Uy!

(Ju1) Y el Patito Feo tenía mucho miedo y corría.

(Fa1) Y *además* tenía miedo, no, no (sólo) por el perro tenía miedo, *también porque* había cazadores (mira dibujo).

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Presidente electo
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

Vicepresidenta
Lesley Mandel Morrow
Rutgers University
New Brunswick,
New Jersey

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Susan B. Neuman, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota
Patricia L. Anders, University of Arizona
Tucson, Arizona
Timothy V. Rasinski, Kent State University
Kent, Ohio
Ann-Sofie Selin, Cygnaeus School
Abo, Finland

BEST COPY AVAILABLE

Los niños hipotetizaron acerca de los *sentimientos* y de la *reacción* del protagonista (Je1, Lu1, Du1, Da1, Ju1). Luego, imaginaron o recordaron (los que ya conocían el cuento) las *consecuencias* de esa reacción (Se fue; se perdió) (Fr1, Iv1, Je2); además, continuaron especulando (Fa1) y *concordaron* con la opinión de sus compañeros agregando un nuevo argumento para justificar la emoción del protagonista (Además tenía miedo no sólo del perro, sino también de los cazadores.)

En un momento dado del evento –a raíz de cierto desorden que se produjo en el aula–, también se discutieron estrategias de participación:

SEGMENTO 5

(...)

(Fe1) Yo veo el equipo de primera, el de fútbol.

(a1) ¿Y qué pasa ahí?

(Fe2) Hablan, hablan que no se escucha nada, pero yo escucho, medio bien.

(a2) Imaginate que si hablara cada uno a su turno, escucharías perfecto, todo, y te enterarías de muchas más cosas. ¿Qué decís Fa?

(Fa1) De que, en el Canal 13, el que habla, cuando pasan fútbol, así todo rápido, no se le entiende nada; en otros canales, sí, son más tranquilos.

(a3) Ajá. ¿Qué decís Du?

(Du1) Un día, cuando mi papá estaba mirando televisión, había un periodista que hablaba todo a la vez, y no podía dejar que el otro hable.

(Je1) Hay un programa, que siempre mi abuela lo ve, que es en, en Canal 29, se llama Mauro Viale, y siempre gritan, no se escucha, no se entiende nada.

(a4) Bueno, ¿ven? Eso es lo que nosotros acá no tenemos que hacer, porque nosotros, cuando hablamos, valoramos mucho lo que decimos y queremos que todos lo escuchen bien. ¿M?

Nótese que los niños conectaron las circunstancias que tuvieron lugar en un momento dado del evento narrativo con *experiencias vivenciadas* por ellos en otros contextos, por ejemplo, el de algunos reportajes o debates en la TV. Los pequeños expresaron sus opiniones respecto de las actitudes de los participantes y del conductor de esos programas y la docente (a4) aprovechó la ocasión para mostrar las diferencias entre lo que sucedía en la TV –y los perjuicios que esas actitudes conllevaban– y las actitudes que se intentaban establecer durante las discusiones en el aula, en las que la valoración de la palabra de cada uno era –o debía ser– lo más importante.

Nuevamente la discusión se focalizó en la historia, a partir de la **reflexión espontánea de uno de los niños** acerca de la *verosimilitud* de un hecho: la confusión de la pata respecto de la identidad de su hijo:

SEGMENTO 6

(...)

(Iv1) Yo quiero decir algo. Eh... no puede tener una mamá pata un cisne.

(a1) Eso es interesante... ¿Vos qué decís, Jé?

(Je1) Y... no, no puede tener...*porque* son... distintos, no es lo mismo.

(a2) ¿Y qué *pudo haber pasado* para que la mamá pensara que era un patito y resultó que era un cisne, después?

(Du1) Se puso un huevo en vez de... se equivocaron de huevo, pusieron uno de cisne.

(ininteligible).

(a3) Parece que no entendieron. Repetilo Du.

(Du2) Que viste que cuando pusieron los huevos se equivocaron de huevos, *capaz* se fue el huevo y se puso un huevo equivocado.

(a4) O sea que la pata tomó un huevo que no era de ella y lo empolló, hasta que salió lo que ella creía que era un patito, y no era un patito...

(Du3) Sí, la mamá empolló los huevos, agarró uno equivocado, y por eso nació un cisne en vez de un pato. Y todos le decían que era feo porque no era un pato, era un cisne.

(Iv2) *Capaz que* la Mamá Cisne lo tenía ahí y, y, se le cayó, y se fue para donde estaban los huevitos de los patitos.

(Fe1) ¿Cómo lo agarró al huevo, entonces? ¿Cómo lo agarró la Mamá Pata?

(Du4) No entendió él (Fe).

(a5) A ver, ¿vos lo podés explicar?

(Du5) Lo que dijo Iv no es lo mismo que dijo Fe. Porque Fe escuchó mal. Porque había un nido. *El quiso decir que* había un nido y había otro nido. Y después se cayó el (huevo) del cisne y, y... apareció en el, eh, allá en el (nido) de la Mamá Pata, y después nació de ahí (el cisne). Eso quiso decir él (Iv).

(a6) Claro. Lo que dijo Du que dijo Iv es que el huevo lo había puesto un cisne, después se fue rodando y llegó hasta donde estaba la

BEST COPY AVAILABLE

pata, y la pata se confundió y empolló ese huevo que no era el de ella.

(Fe2) ¡*Pero*, si los huevos de los patos son chiquitos y los de los cisnes son grandes...!

(Du6) *Capaz que* la mamá no se dio cuenta. Empolló así no más y no se dio cuenta que era uno más grande.

(...)

(Iv3) La Mamá Pata se hizo una gran confusión porque pensaba que era un pato, el cisne.

Como puede observarse, (Iv1) *planteó una cuestión que le resultaba incomprensible*: por qué se había originado la confusión entre pato y cisne puesto que de una pata no puede nacer un cisne. Al respecto, (Je1) *apoyó* ese planteo, al *argumentar* que el pato y el cisne no son iguales. A fin de facilitar la *profundización de la cuestión*, la docente inquirió entonces acerca de posibles *razones* sobre el punto en discusión. A partir de ese momento, varios niños hipotetizaron (capaz que...) acerca de las causas por las que la Mamá Pata podría haber empollado un huevo de cisne sin haberse dado cuenta del hecho (Du1, Iv2, Du3, Iv3, Du8). Al respecto, (Du1) formuló una hipótesis, pero su enunciado no pareció resultar suficientemente comprensible para su audiencia, por lo que la docente le solicitó que lo repitiera (a3). La niña *reformuló su hipótesis* y, a continuación, la maestra hizo otro tanto (a4) al percibir que aun con este segundo intento el enunciado no había quedado suficientemente claro para los chicos. A partir de la ayuda del adulto, (Du3) *reformuló por segunda vez* su enunciado en forma espontánea e inteligible. Además, *reactivó el tema* de la discriminación hacia el Patito y tomó ese enunciado como argumento para justificar por qué el protagonista no era aceptado entre los patos. Luego, (Iv2) formuló otra hipótesis que fue *rechazada* por (Fe1) a través de una pregunta. Entonces, (Du4) intervino para señalar la *inexactitud* entre lo expresado por (Fe1) y lo manifestado por (Iv2). La docente estimuló a (Du4) para que *reformulara* ella la idea de (Iv2) a fin de aclarársela a Fe. (Du5) lo hizo, pero como el adulto consideró que dicha explicación no resultaba suficientemente clara, retomó y reformuló, a su vez, el enunciado de la niña. En este punto, (Fe2) *refutó el argumento* de (Iv2 y de Du5) aportando *razones* que lo justificaban (la diferencia en el tamaño de los huevos del cisne y del pato). Consecuentemente, (Du6) se vio obligada a producir una *nueva hipótesis* que justificara su opinión anterior (La Mamá Pata no se dio cuenta del tamaño del huevo). Finalmente, (Iv5) *reforzó el argumento* de la confusión de la Mamá Pata (Pensaba que el cisne era un pato) y formuló de este modo la conclusión sobre este tema.

Para sintetizar lo expuesto...

Podemos decir que, en un comienzo, la docente focalizó la atención de los niños en el *tema principal* del cuento: la discriminación del protagonista por parte de su familia y de sus vecinos, tema que aparecía desde el título mismo de la historia (segmento 1). Al respecto, el adulto ayudó a los niños a especular acerca de los motivos que habrían producido esta circunstancia y a confrontar sus opiniones con las ideas y creencias más generales que ellos mismos tenían acerca del tema (¿El color de la piel o de las plumas es motivo suficiente para descalificar y discriminar a otro?). A partir de esta confrontación se observó que se suscitaba un *conflicto* entre las *creencias conscientes de los alumnos* (El color de la piel no es motivo para discriminar) y las razones aducidas en o inferidas del propio *texto* (No lo querían porque el patito era diferente de sus hermanos). Asimismo, surgió la comparación espontánea entre las características físicas de los personajes del libro leído en el aula y las de las versiones que los niños poseían en sus hogares (segmento 2). Esta *comparación intertextual* fue aprovechada por la docente para reafirmar la noción de "versiones diferentes de un mismo cuento", la cual ya había sido explicada y trabajada en relatos anteriores.

Posteriormente, la maestra focalizó la atención de los niños en los diversos puntos de vista desde los cuales podían ser analizados e interpretados los sucesos del cuento; para ello, estimuló a los alumnos a especular acerca de los *sentimientos* y *pensamientos* de los personajes mediante mini-dramatizaciones (simular ser el personaje y hablar por él) y a través de preguntas; éstas activaban la formulación de opiniones por parte de los pequeños, basadas en inferencias construidas a partir de la visualización de las ilustraciones del libro, de sus conocimientos previos de otras versiones y de sus conocimientos del mundo (segmento 3). Esta focalización fue profundizada mediante la interrogación

BEST COPY AVAILABLE

acerca de las *posibles causas* por las que dichos personajes habrían experimentado semejantes emociones. La expresión del punto de vista del *protagonista* fue igualmente estimulada por la docente a través de preguntas, focalizadas en los sentimientos del Patito Feo (segmento 4). Por su parte, los alumnos continuaron *especulando* acerca de los motivos que habrían provocado esas sensaciones y emociones. Un aspecto interesante a considerar fue la manera adecuada en que los niños encadenaron sus argumentaciones a partir de los de sus interlocutores, a fin de mostrar *acuerdo* con los mismos y, también, para *reforzarlos* y/o *ampliarlos* mediante la utilización de *conectores* (también, además), mediante la *repetición* de los enunciados de otros participantes y a través de la *reformulación* de los mismos. De igual modo, los alumnos *refutaron* los argumentos de los demás interlocutores si no estaban de acuerdo con ellos (segmento 4), proporcionaron a continuación *argumentos diferentes* y señalaron aparentes *incongruencias* en las opiniones de sus compañeros (segmento 6). A fin de modalizar estos aspectos, utilizaron diversos verbos de opinión (a mí me parece/no me parece, creo que...) e índices de actitud (capaz que...) (Kovacci, 1992). Estos aspectos parecen responder a las modalidades empleadas a su vez por la docente en la formulación de sus preguntas (A *vos* qué te *parece*; qué *opinás* respecto de...; *Uds.* qué *dicen*; qué *habrá hecho*; cómo se *habrá sentido*; qué *podrían exclamar*), en donde el uso del potencial indica significados modales como la suposición, la inferencia, la intención, etc. (J. Lyons, cit. por Kovacci, op. cit., pág. 66).

Otra cuestión interesante fue la *conexión* que los niños realizaron entre algunos aspectos participativos del evento –la falta de orden en algunos momentos de la discusión– y ciertas *experiencias personales* vivenciadas por ellos en *contextos diferentes* (programas de TV) (segmento 5). Al respecto, los pequeños pudieron comparar las actitudes de algunos participantes y conductores de programas televisivos y las consecuencias de sus acciones (sus intervenciones eran ininteligibles). Igualmente significativas resultaron ser las reflexiones que los niños efectuaron acerca de cuestiones que les plantea-

Fondo de Cultura Económica

El niño y el miedo de aprender,
Serge Boimare
172 pp. $ 12.-

¿Qué fuerza misteriosa arroja
a niños inteligentes y curiosos a no poner
en práctica, en el marco escolar,
los medios intelectuales de que disponen
fuera de la escuela?

Con ejemplos precisos y detallados, el autor demuestra que
la restauración de la *función imaginante* es indispensable
para ayudar a estos niños con severas dificultades de aprendizaje
a acceder a la dimensión simbólica.

El mundo de Homero
Pierre Vidal-Naquet
128 pp. $ 13.-

La izquierda explicada a mis hijas,
Henri Weber
88 pp. $ 6.-
Serie Brevres

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

ban *auténticos problemas de comprensión* (Cómo se produjo la confusión entre cisne y pato si un cisne no puede poner huevos de pato / si los huevos de pato son diferentes de los de cisne). La *exploración* de estos planteos por parte de los alumnos fue alentada por la docente a través de preguntas, a fin de que las cuestiones fueran profundizadas y discutidas por los propios niños.

Asimismo, ésta los ayudó a exponer la *información textual e intertextual* que los pequeños ya tenían de otras versiones del mismo cuento leídas anteriormente en sus hogares; también les solicitó que explicitaran la información necesaria para que sus ideas resultaran comprensibles a la *audiencia*; de igual modo, les formuló preguntas a fin de asegurarse de haber comprendido sus enunciados y *reformuló* éstos, cuando consideraba que no eran expresados por los niños de manera inteligible.

Puede concluirse...

Que a través de la implementación de **diferentes estrategias y recursos lingüísticos** (modalizaciones), la docente guió a los niños en la producción de interpretaciones personales, respetando las temáticas, las opiniones y los problemas planteados por los alumnos, relacionándolos con los aspectos presentes en el texto (el protagonista y sus características, las motivaciones de los personajes, sus acciones, consecuencias, etc.). En efecto, el adulto favoreció una negociación de los alumnos con el cuento, al solicitarles, por un lado, sus opiniones e hipótesis –basadas en sus conocimientos previos intertextuales, textuales y generales–, y al alentarlos –a través de las discusiones– a *explorar* con mayor profundidad las *cuestiones planteadas por ellos mismos*. Por otro lado, mediante la lectura interactiva, también propició la transacción con el texto al hacerles confrontar esas opiniones con la información propia del cuento, a través de la prosecución de la narración, que ratificaba o rectificaba las hipótesis de los niños. Asimismo, estimuló el mejoramiento de la *expresión oral* de éstos y la construcción de la noción de *audiencia*, mediante la formulación de preguntas que facilitaran la explicitación de información que resultaba ambigua o confusa para los oyentes.

Por otra parte, el **material** empleado durante las narraciones –cuentos clásicos y de hadas– resultó ser apropiado para que los pequeños realizaran múltiples especulaciones. En este sentido, tanto el cuento aquí analizado como aquéllos no mostrados en este trabajo presentaron conflictos relacionados con problemáticas universales, pero, a la vez, muy presentes en la vida de los niños: el abandono (Pulgarcito, Hansel y Gretel), los peligros del mundo externo al hogar (Caperucita Roja, Hansel y Gretel), la discriminación en el seno de la familia y del entorno social (El Patito Feo), los celos (Blancanieves, Cenicienta); la solidaridad, la generosidad, la bondad (Pinocho) y el amor triunfante (en el final de todos los cuentos).

Como conclusión, es razonable pensar que las **situaciones** planteadas en el relato, la manera de **implementar** el mismo (lectura interactiva), la **modalidad** para llevar a cabo la discusión (especulación y argumentación), la modificación del **contexto** en el que se desarrollaron las actividades (pasar de un grupo grande a uno más pequeño), como así también la **actitud del adulto** (valoración del pensamiento y de la palabra de todos los participantes) habrían facilitado a los niños las reflexiones acerca de lo escuchado y acerca de sus propias creencias, pensamientos y sentimientos sobre las temáticas tratadas durante el evento literario.

Referencias bibliográficas

Almasi, F.J. (1996) "A new view of discussion." En L.B. Gambrell y F.J. Almasi (eds.), **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association, 2-24.

Athanases, S.Z. (1993) "Reader response criticism and classroom literature discussion." En G. Newell y R. Durst (eds.), **Exploring texts: The role of discussion and writing in the teaching and learning of literature**. Norwood, MA, Christopher Gordon Publishers, 259-282.

Bajtín, M.M. (1979) **Estética de la creación verbal**. México, Siglo XXI.

Barrentine, S.J. (1996) "Storytime plus dialogue equals interactive read aloud." En L.B. Gambrell, y Almasi, F.J. (eds.), **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association, 52-62.

Barthes, R. (1979) "From work to text." En J.V. Harari (ed.), **Textual strategies: Pespective in post structural criticism**. Ithaca, NY, Cornell University Press.

Bautier, E. (1998) "Je ou Moi: Apprentissage ou expression?" **Les Cahiers Pédagogiques**, Nº 363, abril, 12-14.

Bentolila, A. (1998) "La lecture: Une question d'éthique." **Les Cahiers Pédagogiques**, Nº 363, abril, 12-14.

Bleich, D. (1978) **Subjective criticism**. Baltimore, John Hopkins University Press.

Bruner, J.S. (1986) **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1990) **Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid, Alianza Editorial.

Cairney, T.H. (1996) "Pathways to meaning-making: Fostering intertextuality in the classroom." En L.B. Gambrell y F.J. Almasi (eds.), **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association, 170-180.

de Beaugrande, R.A. y W.U. Dressler (1981) **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona, Ariel.

Gramigna, S. (1998,a) "Comprensión y producción de cuentos." 1ª Parte. **Novedades Educativas**, 10, **95**, 33-34.

Gramigna, S. (1998,b) "Comprensión y producción de cuentos." 2ª Parte. **Novedades Educativas**, 10, **96**, 30-33.

Gramigna, S. (1999) "La construcción y reconstrucción de cuentos: estrategias y roles de los participantes." **Educación Inicial**, Año 13, Nº **126**, 7-17.

Green, J.L. y J.O. Harker (1982) "Reading to children: A communicative process." En J.A. Langer y M.T. Smith-Burke (eds.), **Reading meets author: Bridging the gap**. Newark, DE, International Reading Association.

Hanssen, E., J.C. Harste y K.G. Short (1990) "In conversation: theory and instruction." En D. Bogdan y S. Straw (eds.) **Beyond communication: Reading comprehension and criticism**. Portsmouth, N.H., Boynton/Cook, 259-281.

Hartman, D.K. (1990) "The intertextual links of eight able readers using multiple passages: a post-modern/semiotic/cognitive view of meaning." Ponencia presentado en el **Annual Meeting of the National Reading Conference**, Miami, Florida.

Kelly, P.R. (1990) "Guiding young students' response to literature." **The Reading Teacher**, 43, 7, 464-471.

Kovacci, O. (1992) **El comentario gramatical: teoría y práctica**. (II) Madrid, Arco-Libros.

Langer, J.A. (1992) "Discussion as explorations: Literature and the horizon of possibilities." En G. Newell y R. Durst (eds.), **Exploring texts: The role of discussion and writing in the teaching and learning of literature**. Norwood, MA, Christopher Gordon, 23-24.

Langer, J.A. (1995) **Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction**. New York, London, Teachers College, Columbia University.

Meirieu, P. (1998) "Accès à la parole et accès au récit." **Les Cahiers Pédagogiques**, Nº 363, abril, 12-14.

Peterson, R. y M. Eeds (1990) **Grand Conversations**. New York: Scholastic.

Roser, N.L. y M.G. Martínez (eds.), (1995) **Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature**. Newark, DE, International Reading Association.

Short, K.G. y K.M. Pierce (eds.) (1990) **Talking about books: Creating literate communities**. Portsmouth, NH, Heinemann.

Vigotsky, L.S. (1978) **Mind in Society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1985) **Culture, communication and cognition: Vigotskian perspective**. New York, Cambridge University Press.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en marzo de 1999, se le solicitaron modificaciones en julio de ese mismo año, fue presentado por su autora nuevamente en mayo de 2000 y aceptado definitivamente en el mes de octubre pasado.*

FLORA PERELMAN[1]

Textos argumentativos: su producción en el aula

La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc.

Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación (Dolz, 1993). En nuestras observaciones cotidianas, hemos tenido oportunidad de ser partícipes de multiplicidad de situaciones en las que los pequeños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores.

Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de Lomas de Zamora, Argentina. Investigadora del proyecto: "El resumen: diseño y análisis de situaciones didácticas a edades tempranas" (Directora: Ana María Kaufman) subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

Seguramente, frente a esta aseveración, se nos aparecen imágenes repetidas de niños en los quioscos o ante los encandiladores estantes de una juguetería tratando de convencer, con interminables argumentos, a sus padres o abuelos de la necesidad imperiosa de la adquisición del elemento deseado por ellos.

Su competencia argumentativa también fue puesta en evidencia en investigaciones antropológicas realizadas en las aulas. María Antonia Candela (1991) señala que, en las situaciones en las que el docente abre un espacio para el debate y no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen sino que retoma los argumentos que los alumnos elaboran y los confronta, ellos producen razonamientos con fundamentos de interesante complejidad.

Sin embargo, en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso. Ellos narran, describen y argumentan.

¿Por qué consideramos que es necesario trabajar con el texto argumentativo desde edades tempranas?

◇ El dominio del texto argumentativo abre puertas. Este discurso se define como *"el conjunto de las estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una situación"* (Vignaux, 1986:30).

Saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta.

◇ La competencia argumentativa oral que los niños despliegan fue adquirida en contextos cotidianos, con interlocutores con los que realizan intercambios lingüísticos de manera frecuente. Pero es necesario que sea la escuela la que establezca el puente entre esos espacios comunicativos coloquiales, familiares, informales y otras situaciones de mayor formalidad que exigen niveles de argumentación y registros diferentes.

◇ La competencia argumentativa oral del niño no necesariamente implica que haya adquirido un conocimiento letrado, es decir, que esté preparado para componer **textos escritos de calidad**.

En el diálogo argumentativo *oral*, la presencia "cara a cara" de los interlocutores facilita la toma en consideración y la adaptación al punto de vista del otro. La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, precisar contenidos (Rodríguez, 1995).

En cambio, en el acto de escribir, no se da la relación que se produce en el diálogo oral donde el reajuste está garantizado por la presencia y la actuación del interlocutor. Para elaborar un monólogo argumentativo *escrito* es necesario ir más allá de la improvisación y de la respuesta inmediata propia de una actividad comunicativa espontánea. Es imprescindible, además, tanto la planificación de la sucesión de los argumentos como la coordinación de distintos puntos de vista (Dolz, 1993).

En este artículo desplegaremos las propiedades del texto argumentativo. Luego, nos detendremos en los problemas más frecuentes que los alumnos presentan en la elaboración de este tipo de texto y los lineamientos de las condiciones didácticas que podrían facilitar su producción. Finalmente, se expondrá un proyecto realizado en el aula en el que se construyó una carta de lectores. La intención no es sólo relatar el desarrollo de esta secuencia de enseñanza, sino esencialmente analizar algunas producciones de los alumnos para poder así profundizar en sus posibilidades y dificultades. Este análisis es el que retroalimentará el proceso de enseñanza, ya que nos permitirá precisar con más detalle la orientación de las futuras intervenciones didácticas.

Propiedades del texto argumentativo

La argumentación aparece en un gran número de textos orales y escritos que se producen dentro y fuera de la escuela: debates, avisos publicitarios, folletos turísticos, cartas a lectores, so-

licitudes, artículos de opinión, monografías, críticas literarias, etc.

Como ya hemos señalado, el discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector o el oyente acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas.

Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros, así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contrargumentaciones.

Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo:

introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis;

desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis;

conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada.

Esta estructura canónica puede sufrir transformaciones: el punto de partida puede estar sobreentendido, la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia, etc.

Si nos detenemos en el análisis del texto argumentativo publicado en el diario *La Nación* de María Elena Walsh (anexo 1) observamos que el tema está identificado en el título "La eñe también es gente" junto con una toma de posición. El desarrollo se realiza a través del texto y es necesario inferir la conclusión: *en la eliminación de la "ñ" está puesta en juego la discriminación cultural estrechamente vinculada con la desigualdad política y económica.*

Pero la efectividad del texto no se encuentra en las propiedades de su superestructura sino en la calidad y diversidad de las estrategias discursivas usadas para persuadir al lector.

María Elena Walsh emplea diferentes estrategias: la ironía ("La culpa es de los gnomos..."), la acusación a los oponentes ("Ya nos han birlado los signos..."), la advertencia ("Quieren decirme qué haremos con..."), la cita de autoridad ("... escribió Fernando Pessoa"), la analogía ("Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones."), etc.

Las estrategias desplegadas por el autor pueden clasificarse tomando en cuenta, fundamentalmente, si apelan a:

- ◇ la razón (predominio de la "objetividad"), construyendo así un discurso convincente: cita de autoridad (de un científico o personaje famoso), opinión de un especialista, definición, ejemplificación, descripción detallada y precisa de un producto o idea, analogía o comparación con elementos afines, generalización ("el sentir general de la sociedad"), relato de diferentes etapas de una investigación, minuciosa enumeración de fuentes de información, testimonios creíbles, prueba estadística, etc.
- ◇ la sensibilidad (predominio de la "subjetividad"), que da lugar a un discurso persuasivo: acusación a los oponentes, descalificación, ironía, insinuación, advertencia sobre implicancias y consecuencias indeseadas, desmentida, concesión, promesa de beneficios asociados con deseos o fantasías, etc.

La utilización de una u otra clase de estas estrategias depende tanto del destinatario del mensaje como del productor del mismo. La consideración del receptor incidirá en la selección de los argumentos, en la progresión que se les dará, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional y en el vocabulario empleado. Al mismo tiempo, el autor del mensaje, a través de su discurso, construye una imagen de sí tanto al mostrarse como objetivo, apasionado, seguro, enérgico o tímido como al emitir juicios apreciativos y asignar o no credibilidad a las opiniones de los otros (Arnoux, 1996).

Para llevar a cabo las diferentes estrategias en virtud de sus intencionalidades, el que argumenta apela a diversos recursos que ofrece el sistema de la lengua que le permiten expresarse de una manera adecuada. Uno de los recursos lingüísticos específicos utilizados para expresar y encadenar los razonamientos son los organizadores textuales lógico-argumentativos. Estos ponen en evidencia, en la superficie del texto, la función de la estrategia utilizada. Así, si un argumento comienza con un "si bien" o un "sin embargo" o un "aunque" podemos anticipar que

se utilizará el procedimiento argumentativo concesivo que implica aceptar objeciones parciales a afirmaciones o conceptos. Si leemos o escuchamos un argumento iniciado con un "no es cierto que" o "contrariamente a" o "es necesario aclarar que" podemos suponer que la estrategia utilizada será la desmentida que tiene como objetivo descartar la validez de un argumento opuesto.

Otra herramienta lingüística fundamental es el uso de *modalizadores*, que tienen la función de marcar la subjetividad del escritor o del hablante, como los adverbios "quizá, evidentemente, seguramente, sin duda, desgraciadamente, etc.", los adjetivos calificativos "espantoso, inusual, etc." o los verbos "creo que, pienso que, me parece que, supongo que, dudo que, etc.".

Problemas que deben resolver los alumnos en la producción de un texto argumentativo

Los obstáculos que tiene que enfrentar un alumno para que su texto argumentativo sea una producción de calidad son de diversa naturaleza:

a) La escritura es un problema retórico que implica resolver la tensión dialéctica entre qué escribir y cómo hacerlo en una situación de comunicación determinada que plantea unas exigencias concretas. Son los objetivos del que escribe, las características del lector, junto con las propiedades del contexto las que guían el proceso de composición escrita. Los alumnos, entonces, tienen que resolver el problema de articular y coordinar el trabajo sobre el contenido con la consideración permanente del contexto de elaboración de su texto.

b) El texto argumentativo es un texto abierto, depende mucho del receptor: hay que presentarle razones fuertes para que él se convenza de la validez de la posición tomada. Esta característica de texto abierto lo diferencia del discurso narrativo que es más cerrado, ya que éste tiene una trama que vincula causal y temporalmente los hechos: no depende, en su estructura ni en su contenido, tan imperiosamente del receptor como sucede con el discurso argumentativo.

Esta diferencia entre ambos tipos de texto condujo a una serie de investigaciones en niños (Bereiter y Scardamalia, 1987) para detectar si la escritura de los textos argumentativos ofrecía mayor dificultad que la escritura de una narración. Lo que se ha hallado en estos estudios es que en los ensayos de opinión, las producciones escritas son extremadamente cortas y poco desarrolladas porque parecen consistir en un turno de conversación. La mayoría de los escritos de los niños son del siguiente tipo:

"No creo que chicas y chicos puedan jugar partidos entre sí porque los chicos son más fuertes y las chicas podrían salir lastimadas."

Estos discursos escritos estarían dentro de lo que se podría esperar de un argumento en un discurso oral, luego sería el turno de algún otro que respondería a la opinión expresada. Mientras que las historias o narraciones de esos mismos niños son mucho más largas ya que son producciones de esquemas relativamente cerrados, que no dependen de las respuestas dadas por otros participantes sino que contienen un sistema fuerte de requerimientos internos.

Por lo tanto, el segundo obstáculo que debe enfrentar un alumno es lograr una producción escrita autónoma, que no dependa del turno de un interlocutor. Es necesario, para ello, que se ubique internamente en el punto

de vista de otro y que pueda estructurar su escrito tomando en consideración las posibles respuestas de sus lectores sin tenerlos materialmente presentes. La anticipación del pensamiento del otro para elaborar las contrargumentaciones exige un esfuerzo de descentración considerable.

c) Otra dificultad observada en los niños, es la pobreza de los argumentos que habitualmente utilizan. Es frecuente encontrar opiniones vertidas por los alumnos de este tipo:

"El libro que leí me gustó mucho porque era muy divertido."

Generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones. Suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo. De esta manera, no emplean una serie de recursos retóricos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc.).

La elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el objeto a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos y contrargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, transitar intensamente sobre el contenido. Y al mismo tiempo se hace necesario conocer las propiedades del texto a producir, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a ser utilizadas.

d) Finalmente, otra problemática que los alumnos deben enfrentar tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del archiconector "y" que encubre la diversidad de relaciones lógicas que se pueden establecer para ligar la materia textual. Con frecuencia, los autores ubican en la superficie del texto los organizadores textuales o conectores para que el que lo lea deduzca las relaciones lógico-semánticas y pragmáticas entre los enunciados. Por lo tanto, su uso por parte de los alumnos no sólo depende del conocimiento de los conectores sino también de su intencionalidad para que el mensaje llegue de forma más clara y explícita al lector.

Condiciones de las secuencias didácticas en la producción de textos argumentativos

La elaboración de secuencias didácticas que pueden facilitar la producción de textos argumentativos en el aula supone que tengamos en consideración diversas cuestiones:

◇ En primera instancia, es interesante partir de la idea de que el aprendizaje sistemático de la construcción de textos argumentativos puede contribuir de manera muy central a la formación del ciudadano. Con respecto a este aspecto esencial, reproducimos a continuación un extracto del Documento de Trabajo Nº 4 de Actualización Curricular de Lengua (G.C.B.A, 1997):

"Al mismo tiempo que los niños se apropian de usos sociales relevantes de la lectura y la escritura y participan de situaciones formales de comunicación oral, comienzan a actuar como ciudadanos responsables. Todo ciudadano puede ejercer su derecho a analizar la realidad, opinar, disentir y expresar libremente su punto de vista o su propuesta y sostener su opinión ante otros; se trata de que los alumnos se comporten como ciudadanos habilitados para ejercer este derecho, y para utilizar los espacios que los medios brindan para ello."

◇ Para lograr estos propósitos, nos parece esencial presentar proyectos de elaboración individual, grupal o colectiva de textos argumentativos tanto orales como escritos donde los participantes estén expuestos a variadas exigencias comunicacionales. Situaciones en las que sea pertinente la elección de determinado género, determinado registro, determinado formato con el objeto de producir enunciados adecuados y eficaces en relación con el propósito y los interlocutores.

Se plantea, entonces, un trabajo en proyectos porque éstos suponen un largo camino de producción que parte de un objetivo en un contexto determinado. Este propósito es compartido desde el inicio entre el docente y los alumnos y es el que guía el desarrollo del mismo a través de una serie de etapas de elaboración.

◇ En el tránsito por este proyecto, se hace necesario manipular los textos argumentativos que circulan socialmente, a nivel oral (por ejemplo, con el contacto con debates televisivos vinculados con diferente temas) y a nivel escrito, a través de experiencias con producciones del mismo género, de diferentes autores, en distintos portadores. Es decir, trabajar en profundidad con los textos, desarmarlos y comprender su modo de producción. De esta manera, al apelar a textos de otros autores, se analiza detenidamente la naturaleza de los argumentos empleados, la variabilidad de estrategias utilizadas en función de los interlocutores y del propósito y los recursos lingüísticos que se ponen en juego en cada situación.

En el caso del contacto con productos escritos, en el que la acción sobre los textos está guiada por la intención de imitar formas de producción de otros, estamos favoreciendo un tipo de lectura muy particular que se denomina "leer para escribir". Es así que la actividad de escritura se convierte en un medio activo para generar estrategias de lectura y, por lo tanto, de comprensión de textos argumentativos. Esto rompe con la secuencia dominante de la enseñanza que presenta la lectura de textos como condición para la escritura, "comprender luego producir". El pasaje por la escritura permite a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos con el objetivo de resolver problemas de producción que, generalmente, son descuidadas por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.

◇ Por otro lado, como hemos señalado, es imprescindible profundizar en el tema a ser tratado ya que la elaboración de argumentos supone un gran caudal de información obtenida de diferentes fuentes. Este trabajo puede suponer la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros para volcar la selección, jerarquización y organización de la información.

◇ La producción de un texto autónomo y de calidad supone, además, contemplar en el proyecto un tiempo para la construcción de un plan textual. Esto permitirá anticipar globalmente la posición del destinatario, pensar cómo justificar y apoyar el propio punto de vista con un conjunto de argumentos y cómo rechazar los posibles argumentos contrarios, organizarlos en un orden coherente, graduando la fuerza de los mismos en función de los parámetros de la situación comunicativa.

Este plan textual es importante que sea compartido tanto con el docente como con los compañeros quienes en la interacción podrán aportar más información, sugerencias sobre puntos de vista alternativos que no habían sido tomados en consideración, etc.

◇ Al mismo tiempo, el proceso de puesta en texto exigirá un camino de revisiones y correcciones, así como una vuelta al plan trazado para sostenerlo o modificarlo.

En la textualización surgirán además problemas referidos a la utilización adecuada de los recursos de la lengua. Esto exigirá una vuelta hacia los modelos textuales así como un trabajo específico sobre ciertos aspectos como el uso de los organizadores textuales (puntuación, conectores, separación en párrafos), la variedad de modalizadores y su significación, etc.

Las situaciones de reflexión y sistematización sobre estos recursos son las que van a facilitar la revisión para llevar a cabo la reformulación del texto.

De este modo, el tránsito por esta secuencia de situaciones de enseñanza va facilitando que los alumnos se centren, en diferentes momentos, en distintos aspectos de los textos argumen-

169

tativos para poder estructurar progresivamente producciones de calidad. La elaboración de esta secuencia no es rígida, ya que supone estar atento a los problemas que los niños pueden ir resolviendo por sí mismos. Esto conduce a sucesivas reformulaciones del plan trazado por el maestro para el desarrollo del proyecto.

Un proyecto didáctico

El proyecto fue desarrollado en 7º grado, en la clase de informática[2]. El eje estaba puesto en analizar el impacto de la tecnología en la sociedad. El trabajo final fue destinado a la elaboración de una carta de lectores dirigida a un periódico para presentar una postura crítica respecto del uso de la computadora en la producción de textos escritos. Este tema había sido tratado en dos artículos de opinión editados por el diario *Clarín* (anexo 2 y 3).

En este proyecto se transitó por diferentes etapas de elaboración:

A) La primera propuesta fue que cada alumno reflexionara acerca de cómo produce textos con la ayuda del procesador. Para ello se les ofreció una serie de preguntas orientadoras:

1. ¿Me resulta útil el procesador? ¿Cómo lo uso?
2. ¿En qué momento de la escritura del texto lo utilizo?
   a. ¿Paso en limpio una versión final escrita a mano como se hacía con la máquina de escribir?
   b. ¿Comienzo a escribir directamente en la pantalla en blanco?
   c. ¿Hago un esquema previo y armo la redacción del texto directamente sobre la máquina?
   d. Otras.
3. Lo anterior ¿depende del tipo de texto? Es decir, si escribo un cuento, ¿hago un punteo, o mapa o boceto? Los esquemas ¿los hago sólo cuando escribo textos informativos?
4. ¿En qué momento me resulta más útil el procesador?
5. ¿Cuándo y cuántas veces imprimo?
6. ¿Qué problemas se me presentan usando el procesador de textos?
7. ¿Recomendaría esta herramienta a quien quiera mejorar su producción? ¿Por qué?

Al finalizar esta primera actividad, se analizaron en el grupo total los puntos comunes y no comunes que aparecían en las reflexiones realizadas por cada alumno y se abrió el debate sobre las ventajas y desventajas del uso del procesador para la escritura.

B) Se les presentaron a los alumnos los dos artículos de la sección Opinión del diario *Clarín* y se les propuso:

1. Lee los artículos con un compañero, resume con él por escrito cuál es la postura de cada uno de los autores en relación con la influencia que tuvo el uso de la computadora en sus trabajos.
2. ¿Cuáles son los puntos en los que los autores tienen opiniones opuestas?
3. Realicen un listado de ventajas y desventajas en el uso de las computadoras que podría extraerse de ambos artículos.

La puesta en común del análisis de los textos realizado por los alumnos retroalimentó el debate que ya se había iniciado en la actividad anterior.

C) Más adelante, los alumnos diseñaron una encuesta para indagar la relación de los adultos con la computadora, particularmente con el procesador de textos. En la misma, se incluía uno de los artículos de opinión ya trabajados en clase y se les pedía opinión respecto de la postura del autor. En el marco de una Muestra del Área del Informática, los chicos entregaron a los asistentes los formularios de la encuesta. Los datos eran ingresados inmediatamente a una planilla de cálculo y cada hora iban imprimiendo los gráficos con los resultados parciales de la encuesta. Estos datos también fueron analizados por los alumnos posteriormente en el marco del taller de informática.

D) Finalmente, se les propuso que elaboraran una carta de lectores dirigida al diario *Cla-*

110 BEST COPY AVAILABLE

rín para presentar su postura respecto del tema tratado en los artículos de opinión que habían sido publicados por ese periódico.

Esta situación didáctica de producción de un texto argumentativo ubica a los alumnos como escritores que deben asumir un compromiso frente a la sociedad. Las cartas de lectores son textos sociales. Su elaboración se justifica cuando la temática que abordan ha creado un conflicto que puede llegar a suscitar interés y controversia en la opinión pública. Si uno envía una carta de lectores a un diario referida a uno o varios artículos ya publicados es porque el tema de los mismos tiene una entidad tal que afecta de alguna manera a un sector de la población. Los alumnos están realizando, entonces, una experiencia como ciudadanos críticos.

La elaboración del texto es realizada en el marco de un proyecto cuya secuencia de trabajo intenta facilitar la resolución de diversos problemas que representan importantes obstáculos para los niños.

La secuencia didáctica va ubicando al alumno en diversas situaciones que le abren la posibilidad de una progresiva descentración de su punto de vista. Se parte de una reflexión que requiere una toma de conciencia del niño acerca de su utilización del procesador para producir escritos. Se promueve la confrontación de sus experiencias e ideas con las de sus compañeros del taller. Se pone a su disposición textos de opinión de distintos autores que exponen diferentes posturas. Se generan situaciones de interacción con adultos en forma oral y escrita en la Muestra de Informática.

Este camino trata de facilitar la producción escrita (que, como hemos señalado, constituye un monólogo argumentativo) en la que tiene que imaginar a sus interlocutores. A la hora de construir su carta de lectores, es muy probable que tenga internalizados los posibles argumentos a favor y en contra que haya podido recoger de sus experiencias a lo largo del proyecto. Incluso, la situación comunicativa propuesta lo ubica como alguien que discute con los autores de los textos en cuestión, ya sea para apoyarlos o rebatirlos.

Al mismo tiempo, se intenta ampliar el contenido argumentativo que los alumnos tienen a su disposición al comenzar el trabajo. Es muy frecuente encontrar producciones infantiles que se caracterizan por su pobreza argumentativa. Uno de los factores que inciden en esta característica es el escaso recorrido por la temática que los alumnos generalmente han realizado.

Por otro lado, el contacto con los textos de opinión del diario tiene como objetivo también facilitar una aproximación sistemática a la forma lingüística utilizada, es decir, a las estructuras, las estrategias y los recursos de la lengua propios de estos discursos.

La carta de lectores: un complejo desafío

La escritura de una carta de lectores enfrenta a los alumnos con las dificultades propias de todos los textos argumentativos y con las específicas que involucran la elaboración de este tipo de cartas. Detengámonos en los problemas que tendrán que resolver:

¿Cómo instalar el tema como polémico? Un primer desafío para el escritor de una carta de lectores es explicitar claramente los propósitos que lo condujeron a comentar el hecho en cuestión, que en este caso son opiniones planteadas en artículos publicados. Es decir que no se trata de cualquier comentario sino de un comentario crítico, con una toma de posición que instale un debate interesante para promover discusión, que se preste a discursos sostenidos desde una diversidad de puntos de vista.

Revista LECTURA Y VIDA

Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas) disponible en INTERNET en la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

¿Cómo organizar el discurso para que quede claro? Los textos argumentativos generalmente tienen una estructura canónica que implica: la presentación del tema, la toma de posición, los argumentos y la conclusión. Como hemos señalado, esta estructura puede ser transformada pero es necesario que exista una organización del texto de modo tal que se instale el tema como polémico, que se desprenda claramente del mismo la posición tomada por el autor y que el encadenamiento de los argumentos tenga una lógica. Para estructurar su discurso en forma organizada, es básico que el alumno pueda planificar su escrito teniendo en cuenta el contenido que le dará en relación con el contexto de comunicación en el que estará inserto.

¿Cómo orquestar las diferentes voces en un texto polifónico? En la escritura de la carta de lectores, así como en cualquier texto argumentativo, intervienen múltiples voces. Si nos centramos en la carta que tienen que elaborar los alumnos en el proyecto de escritura propuesto, podremos advertir esta complejidad:

El punto de partida está en el o los textos fuente (artículos de opinión que serán criticados).

El enunciador (el alumno) representa a un enunciador múltiple, polémico.

El lector es, en primera instancia, la Directora del diario.

Al mismo tiempo, se pone en juego otro lector que también es múltiple y al que se hará partícipe de la polémica.

Es decir, que esta situación comunicativa supone el desafío cognitivo de trabajar con la voz del autor del texto a ser polemizado y con la propia enunciación crítica que intenta representar a una parte de la sociedad. Al mismo tiempo, implica tener en consideración a un destinatario, que en este caso es Ernestina de Noble, que a su vez personifica a un lector múltiple.

¿Cómo comprender e incorporar la voz del texto citado? Para convertirse en "enunciador crítico" es necesario incluir la palabra del otro al propio texto. La citación de la voz del autor del texto fuente que será criticado supone una profunda comprensión lectora. Para aceptar o refutar un texto argumentativo es necesario haber interpretado la cadena de razonamientos aportados por los autores citados. Al mismo tiempo, esa citación requiere que, en la escritura de la carta, se recupere en forma clara y concisa el contenido argumentativo expuesto en las producciones criticadas porque no necesariamente los lectores de la carta las han leído.

Análisis de cartas de lectores de los alumnos

Analizaremos los textos de los alumnos para observar cómo ellos resuelven los desafíos mencionados[3].

Sra. Ernestina Herrera de Noble:

Me dirijo a usted para hacer algunos comentarios en relación con el artículo "Hay que grabar siempre, tonto" de C. W. Gusewelle publicado el 9/10/95.

Creo que su opinión no es del todo correcta.

Sobre la cuestión de "CONVIVIR CON OBJETOS DESCONOCIDOS", creo que no es imposible, ni tampoco, taaaan difícil. Estamos en el año 1996, llegando al 2000. La tecnología avanza rápidamente, y se va haciendo indispensable para vivir. No creo que por no saber QUE HAY?? "dentro" de una "máquina o caja que procesa datos de una manera especial" digamos cosas como "estamos a merced de todo", o "vamos perdiendo el control". DEBEMOS acostumbrarnos a CONVIVIR con objetos que nunca podremos terminar de conocer, sabemos que eso es imposible. Tampoco podemos pensar que este "aparato" (computadora), tenga la culpa de que "mágicamente" se borre todo. Gusewelle admite que él TOCÓ una combinación de teclas pero no entiende que ésa es la razón por la que 5 ó 6 veces al año se le borran los escritos.

La única conclusión que puedo sacar, es que no podemos TEMER de tal forma a LO NUEVO, que no podemos usar algo sin saber, o conocer, hasta la última parte.

Pensemos, si la PÉRDIDA DE CONTROL, se genera POR LO NUEVO, o se genera dentro de nuestra CABEZA.

Atte. María Micaela

BEST COPY AVAILABLE

En el comienzo del texto, Micaela escribe la fórmula de inicio donde presenta la cita del artículo al que hará referencia en su carta. Esta presentación fue trabajada con los alumnos previamente a la elaboración del texto analizando el encabezamiento utilizado en este tipo de producciones.

Inmediatamente después Micaela escribe: "Creo que su opinión no es del todo correcta".

El pronombre "su" podría referirse a Ernestina de Noble o al autor del artículo que será criticado. Esta utilización ambigua del pronombre, que es muy frecuente en los textos de los alumnos, es una manifestación clara de la complejidad del problema enunciativo que tienen que enfrentar al trabajar con diferentes voces. Es muy difícil representar las referencias en un texto polifónico.

Luego de explicitar su posición frente al texto que criticará, Micaela desarrolla una estrategia discursiva sumamente interesante encabezada por el verbo "creo". En la argumentación es fundamental tomar en consideración qué verbos se emplean. Los verbos introductorios definen el campo de la argumentación y delimitan los recursos que serán utilizados. Micaela usa inicialmente el "creo" en tres oportunidades. El universo referencial y el compromiso del "creo" es muy distinto del que se establece con el "sostengo" o "afirmo" o "corroboro".

El "afirmar" o "sostener" exige implicaciones lógicas, esto es, establecer una premisa y derivar de ella una serie de argumentos. Para ello se construye un discurso convincente valiéndose de estrategias en las que predomina lo racional. En cambio, el "creo" pertenece al campo mucho más vasto de las creencias. En este plano, no se está obligado a hacer implicaciones y a relacionar desde la lógica un argumento con el otro (¡por eso es tan difícil rebatir un "creo"!). La energía comunicativa del "creo" está en que el otro admita las creencias, basándose en la persuasión, intentando atraer al otro, seducirlo. Micaela usa diversas estrategias persuasivas en las que predomina la subjetividad:

◇ Apela al "nosotros" como un modo de incluir al lector en su postura. Al pasar del "yo" ("creo") al "nosotros" ("debemos", "podremos") hace que su argumentación no se sostenga sólo como una creencia individual sino compartida con todos los que supuestamente podemos saber lo que está pasando porque entendemos.

◇ Suplanta los razonamientos desde la lógica por explicaciones dadas desde los saberes culturales compartidos por el conjunto de la sociedad y por los modos de relacionarse con el mundo ("acostumbrarnos").

◇ Utiliza la descalificación: opone "la magia" y a los que creen en ella a "la tecnología" y a quienes pueden comprenderla.

◇ Toma del autor del artículo dos enunciados y los confronta para mostrar la debilidad de su argumentación:

"Gusewell admite que él "TOCÓ" una combinación de teclas pero no entiende que ésa es la razón por la que 5 ó 6 veces al año se le borran los escritos".

Como podemos advertir, Micaela en esta estrategia efectúa un interesante trabajo de citación. Se hace eco de las palabras de Gusewell para ubicarlas en un contexto de oposición partiendo de la autoridad de quien las dijo.

◇ No sólo utiliza recursos lingüísticos sino que además refuerza su discurso empleando marcas gráficas como las mayúsculas.

En cuanto a la estructura argumentativa usada por Micaela, es sumamente interesante observar que no sólo respetó una de sus formas más comunes: la presentación del tema, la toma de posición, los argumentos y la conclusión. Al finalizar, cierra su texto con un dilema (elemento utilizado con frecuencia en la argumentación clásica) que hace que su discurso se abra a una nueva discusión.

Sra. Directora Ernestina Herrera de Noble

Me dirijo a usted para hacer algunos comentarios en relación con el artículo "Ellas no me fallan nunca" de Vicente Battista publicado el 9/10/95.

Primero, en el primer párrafo, él comentó la anécdota de que había desarmado su armónica, cuando tenía 5 años, para investigar cómo funcionaba y a partir de ahí nunca más investigó los artefactos eléctricos. ¡Para mí eso está muy mal ya que los chicos necesitan investigar para aprender y que si es necesario se tendrían que dar cursos en todas las escuelas para enseñar cómo funcionan todas las cosas!

También estoy en desacuerdo con el título del artículo ya que esa "cosa rara" llamada computadora sólo trae problemas, por ejemplo, cuando dice que se le borró la novela. Yo me quedo toda la vida con mi vieja máquina de escribir "Machupichu 2000" del año 1799.

Lo que voy a decirle ahora es muy serio. Aquí le doy mi número de casa: Edapiedra 1199 AC. La dirección es para que se la dé a Battista y que venga y me diga en la cara qué problema tiene con los que escriben a máquina. Descartando sus anécdotas y todo lo que habla de computadoras y máquinas de escribir estoy totalmente de acuerdo con él.

Leandro

A diferencia de Micaela, un primer problema que este alumno no pudo resolver está vinculado con la estructura organizativa de su texto. Leandro no presenta, en ningún momento, cuál va a ser la postura que adoptará frente al texto citado. No está claro si va a corroborar o refutar el discurso de Battista. Al comienzo, se muestra en desacuerdo tanto en relación con el desconocimiento del funcionamiento de los aparatos como en cuanto al uso de las computadoras para el proceso de escritura. Al mismo tiempo, a pesar de que plantea que prefiere la máquina de escribir, utiliza como estrategia la ironía para referirse a la marca de la misma ("Machupichu 2000" del año 1799) lo que da la pauta de su descalificación hacia los tradicionalistas que la utilizan ("mi número de casa: Edapiedra 1199 AC"). Y, en su último párrafo, explicita que si bien está totalmente de acuerdo con el autor, no le parecen válidos sus argumentos. Al dejar de lado la explicitación de su toma de posición, se ha perdido la coherencia del texto.

Otra cuestión para analizar en el texto de Leandro es su modo de recuperar el argumento de Battista para supuestamente contrargumentarlo. La formulación de un contrargumento supone tomar en consideración la cadena lógica del argumento del autor del texto citado. En el caso de Leandro, cuando presenta la primera anécdota mencionada por Battista, explicita sólo un fragmento dado por él. El autor utiliza el ejemplo de la armónica para demostrar que no es necesario investigar cómo funciona un aparato para aprender a usarlo. Leandro toma un enunciado de este argumento, lo saca del contexto y construye su propia argumentación sobre ese elemento aislado: los chicos necesitan investigar para aprender, tema que Battista en ningún momento toca. Al retener una parte incompleta del razonamiento del autor, el alumno deja de lado la lógica del mismo. Esta dificultad de Leandro pone de manifiesto que la elaboración de una contrargumentación supone una profunda comprensión lectora de la cadena de razonamientos construida por el autor del texto fuente.

Señora Ernestina Herrera de Noble:

Me dirijo a usted para hacer algún comentario en relación con el artículo "Ellas no me fallan nunca" de Battista publicado el 9/10/95.

Yo entiendo que las máquinas de escribir son más lentas y sólo hay un tipo de letra en relación a las computadoras.

Pero yo sigo usando mi máquina de escribir porque con las computadoras puede pasar algo inimaginable. Al tocar una tecla se borra todo y no sabés ni qué hiciste. Además con las máquinas de escribir no tenés que entrar a ningún programa, escribís directamente, con las computadoras tenés que estar a merced de todo. Por ahí se te cortó la luz y te quedás sin nada de lo que habías hecho antes. Siempre hay que grabar, pero esas cosas no son para los escritores, cuando estás pensando en párrafos para la historia cuando grabas se te olvida todo.

Yo opino que la máquina de escribir sigue siendo la elegida para escribir porque no requiere de casi nada, las compus requieren de electricidad, de saber entrar a los procesadores, etc.

Yo sé que la computadora no tiene la culpa de apretar teclas raras que desaparece todo pero en las máquinas de escribir no hay ninguna de esas teclas que sólo viven para complicarte todo, además podés ver cómo va quedando en la hoja y no necesitás otro aparato para poder tener la hoja escrita.

En conclusión:

Las computadoras son mucho más caras que las máquinas de escribir y no se justifica esa grande diferencia de precio.

Fernando

Este alumno elabora un texto en el que no cita los argumentos dados por Battista sino que directamente los hace propios. Comienza con: "Yo entiendo que...". Crea un texto argumentativo en el que parte de un enunciado casi prescriptivo (no use la computadora) para luego exponer una serie de causas relacionadas con las desventajas que la utilización de la misma tiene respecto de la máquina de escribir. Elabora su discurso tomando el texto de Battista como pretexto pero sin hacer referencia a la voz de este autor. Esto indica una falla seria de citación que lleva a que el destinatario se quede sin saber cuál fue el discurso de Battista.

Es decir, Fernando no logra construir una carta de lectores en la que toma un discurso y lo apoya o rebate, no se ubica como enunciador crítico. Hace "como si" fuera el autor del texto de opinión, lo reescribe, pero no da ninguna pista a los lectores (que posiblemente no leyeron el artículo) de la palabra de Battista.

Sra Directora Ernestina Herrera de Noble

Me dirijo a usted para hacer algunos comentarios en relación con el artículo: "Hay que grabar siempre tonto" de GUSEWELLE, publicado el 9/10/95.

Eso de que hay que grabar está muy buen remarcado como "Si uno graba después de cada oración, entonces está protegido". No considero que es necesario, aparte hay personas que se compran computadoras, que ni siquiera saben qué es un disco rígido. Y si esa persona lee ese artículo, va a saber que si graba está protegido. Como otras personas que saben de computación, pero no graban de cada oración, porque saben que nunca va a pasar nada referido a eso.

Si uno hace como un censo de preguntas de computación y le pregunta a 100 personas que tengan computadora o que trabajan con computadora, "Señor ¿a usted alguna vez estaba escribiendo y se le cortó la luz y no lo grabó?". Más de la mitad le diría que "sí, muchas". Salvo las personas que todos los días trabajan con computadora, que ya tuvo o tiene bastante experiencias.

Por supuesto, la computadora es lo "más" porque se usa mucho, aparte el que no tiene computadora entonces le dicen que no está actualizado.

A parte con la computadora se hacen las cosas mucho más prolijo y más claro.

Cecilia

En el texto de Cecilia nos centraremos en el análisis de dos cuestiones vinculadas entre sí: la cadena lógica de razonamiento y el uso de los organizadores textuales.

Siempre que se trabaja en argumentación, es necesario partir de un enunciado y pensar con qué argumentos se lo sustentará. Esto supone una coherencia entre la opinión que se presenta y los elementos que se aportan para fundamentarla.

Si analizamos las dos últimas oraciones del texto de Cecilia, observaremos que el enunciado "la computadora es lo 'más'" es la expresión de una opinión aunque resulta muy poco clara en la medida que nos quedamos sin saber en qué aspecto es lo "más". Inmediatamente, busca darle fundamento causal a su afirmación. Da tres razones: "porque se usa mucho", "aparte el que no tiene computadora entonces le dicen que no está actualizado" y "aparte con la computadora se hacen las cosas mucho más prolijo y más claro". El primer argumento expresa no una causa sino una consecuencia ya que supuestamente se utiliza mucho porque la computadora es lo "más" en algo. El segundo argumento no señala un valor de la computadora en sí sino que plantea que es la cultura la que asume la computadora como un elemento indispensable para poder sobrevivir en ella. Recién el tercer argumento es el que aporta propiedades que corresponden específicamente a la computadora y que podrían servir de justificación a la opinión dada.

Es decir, Cecilia yuxtapone su opinión a diversos argumentos que pertenecen a campos referenciales diferentes: un campo es el de la relación del hombre con la computadora en un determinado contexto cultural y otro es el valor de la computadora en sí. Esto denota que la alumna sabe que tiene que utilizar una estrategia discursiva que consiste en presentar un enunciado y fundamentarlo, pero encuentra serios problemas en mantener la coherencia entre los elementos.

En cuanto a los organizadores textuales, utiliza como ordenador discursivo privilegiado el "aparte". La dificultad reside en que este conector no le permite diferenciar las unidades de significación

del texto. El "aparte" cumple una función similar al archiconector "y" utilizado en los primeros años de la escolaridad. Sirve para separar las ideas y al mismo tiempo mantenerlas unidas, pero no da pistas al lector acerca del tipo de relación que se establece entre esas ideas (causal, consecutivo, temporal, adversativo, etc.). Cecilia reemplaza gran parte de los posibles organizadores lógicos con un "aparte", dando cuenta nuevamente de que ella considera necesario usar un recurso lingüístico aunque no puede todavía recurrir al que es pertinente en cada situación.

Conclusiones didácticas

El avance en la didáctica supone concebirla no como la aplicación de una técnica sino como una contrastación continua entre nuestras intenciones educativas y los procesos y resultados de los alumnos. Esto requiere de una sistematicidad en el análisis y de criterios conceptuales que permitan ir más allá de un escueto "bien o mal" (Simó, Roca, 1995).

El desarrollo del proyecto nos ha dado la oportunidad privilegiada de observar el desempeño de los alumnos en la producción escrita de un tipo de texto argumentativo, la carta de lectores. Los niños se encontraron ante una situación comunicativa real con un propósito específico que los ponía en posición de ciudadanos críticos, tuvieron la posibilidad de vincularse y debatir con diversidad de interlocutores que les proporcionaron puntos de vista diferentes sobre la temática que tenían que abordar y se contactaron con textos escritos de opinión que les ofrecían un soporte para apropiarse de cómo se organiza este tipo de producciones y cuáles son los usos sintácticos y lexicales habituales.

Los productos de los alumnos nos han aportado muy interesantes resultados que nos conducen hacia una reconstrucción de los conocimientos que teníamos acerca de sus posibilidades de elaboración y de los procesos puestos en juego en esta tarea. Los textos analizados han demostrado que los niños pueden usar recursos argumentativos para contradecir, afirmar, para manifestar opiniones, para contraponer hechos y opiniones, pero también dejaron en claro que la elaboración de un escrito argumentativo de calidad supone un largo camino de aprendizaje con diversos momentos de reflexión y sistematización.

En primera instancia, la propiedad de ser un texto polifónico trae como consecuencia la resolución de situaciones de gran complejidad para los niños. Desde problemas más superficiales de cohesión, como el de María Micaela en el uso de las referencias, hasta cuestiones más profundas. Así, Leandro puso de manifiesto con claridad cuáles son los desafíos para construir una contrargumentación dirigiéndola a la cadena de argumentos planteada por el oponente. El sólo tomó un fragmento de la cadena de razonamientos del autor al que criticaba y desde ahí organizó su refutación, lo que condujo a una tergiversación de la palabra del otro. Fernando, en cambio, mostró su dificultad de citación de la voz del autor poniéndose en la misma posición enunciativa que él y no en posición crítica y de esta manera no logró recuperar para sus lectores el texto del artículo que estaba comentando.

En segunda instancia, la construcción de una estructura organizada del texto no es un trabajo fácil. Para poder enunciar anticipadamente cuál es la posición que se adoptará en el comentario crítico, se hace necesaria la elaboración de un pre-texto que permita prever qué postura se defenderá, cuáles argumentos se utilizarán, qué relaciones se establecerán entre ellos y a qué conclusiones se arribará. Si se escribe al correr de la pluma, la organización discursiva se torna casi imposible en este tipo de texto.

Finalmente, las producciones infantiles evidenciaron la enorme complejidad que tiene desde lo discursivo el exponer argumentos. La argumentación utiliza estrategias tales como la causalidad, la consecuencia, la organización inductiva, deductiva, la introducción del ejemplo, la cita de autoridad, etc. Todo eso implica complejizar mucho las estructuras básicas oracionales. Casi no se utiliza la oración simple. Como hemos observado en el análisis del texto de Cecilia, es muy difícil establecer las relaciones necesarias como para que los enunciados mantengan su coherencia. Al mismo tiempo, la argumentación implica poder manejar cierto tipo de organizadores discursivos y poder ordenarlos.

Este análisis nos conduce a pensar que la situación didáctica para abordar la producción escrita de este tipo de texto tendría que desarro-

llarse, en primera instancia, con el grupo total de la clase. Esta forma de organización permitiría ir trabajando más explícitamente los diferentes problemas que se presentan en la escritura y las estrategias posibles para resolverlos.

Al mismo tiempo, es importante que se trabaje con otros textos que presenten la misma trama argumentativa. En la crítica literaria o en la crítica de espectáculos, por ejemplo, también los alumnos se encuentran ante desafíos semejantes a la situación de la carta de lectores que hemos desarrollado en este artículo.

Notas

1. Agradezco la colaboración de la Profesora María Elena Rodríguez en el trabajo de análisis lingüístico de los textos de los alumnos y en su lectura crítica del trabajo. También agradezco a la Profesora Ana María Kaufman por la lectura detenida del artículo.
2. El proyecto fue realizado en la Escuela "Para el Hombre Nuevo", la docente de Informática que lo llevó a cabo es Vanina Estévez y el asesoramiento de Lengua estuvo a mi cargo.
3. En los textos presentados no se han transcripto los errores ortográficos, pero sí se han conservado la espacialización, los signos de puntuación, las concordancias y las palabras tergiversadas.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. y otros (1997) **Talleres de lectura y escritura**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Oficina de Publicaciones del CBC.

Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**. New Jersey, Hillsdale.

Brassart, D.G. (1990) "Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 á 12 ans." **Revue française de pédagogie** N° 90. París, INRP.

Candela, M.A. (1991) "Argumentación y conocimiento científico escolar." **Infancia y aprendizaje**, N° **55**. Madrid, Edicial.

Dolz, J. (1993) "La argumentación." **Cuadernos de Pedagogía, N° 216**, Monográfico "Leer y escribir". Barcelona.

Dolz, J. (1994) "Ecrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture." En Lidil "L'evaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux." **Revue de linguistique et de didactique des langues**, N° **10**. Ginebra, Presses Universitaires de Grenoble.

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.

Lo Cascio, V. (1991) **Gramática de la argumentación**. Madrid, Alianza.

Rodríguez, M.E. (1995) "Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿cómo?" **Lectura y Vida**, Año 16, N° **3**.

Simó, R. y N. Roca (1995) "Aprendiendo a enseñar." En Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.

Vignaux, G. (1986) **La argumentación**. Buenos Aires, Hachette.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en mayo de 1999 y aceptado en setiembre del mismo año.*

La *eñe* también es gente

Por María Elena Walsh

Para La Nación – Buenos Aires. 1996

La culpa es de los gnomos, que nunca quisieron aclimatarse como ñomos.

Culpa tienen la nieve, la niebla, los nietos, los atenienses, el unicornio. Todos evasores de la eñe.

¡Señoras, señores, compañeros, amados niños! ¡No nos dejemos arrebatar la EÑE! Ya nos han birlado los signos de apertura de admiración e interrogación. Ya nos redujeron hasta el apócope. Ya nos han traducido el pochoclo. Y como éramos pocos la abuelita informática ha parido un monstruoso # en lugar de la ene, con su gracioso peluquín, el ~ .

¿Quieren decirme qué haremos con nuestros sueños? Entre la fauna en peligro de extinción, ¿figuran los ñandúes y los ñacurutuses? En los pagos de Añatuya, ¿cómo cantarán la eterna chacarera *Añoranzas*? ¿A qué pobre barrigón fajaremos al ñudo? ¿Qué será del Año Nuevo, el tiempo de Ñaupa, aquel tapado de armiño y la ñata contra el vidrio? ¿Y cómo graficaremos la más dulce consonante de la lengua guaraní?

"La ortografía también es gente", escribió Fernando Pessoa. Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones. Hay signos y signos, unos blancos, altos y de ojos azules como la W o la K. Otros, pobres morochos de Hispanoamérica, como esta letrita de segunda, la eñe, jamás considerada por los monóculos británicos, que está en peligro de pasar al bando de los desocupados, después de rendir tantos servicios y no ser precisamente una letra ñoqui. A barrerla, a borrarla, a sustituirla, dicen los perezosos manipuladores de las maquinitas, sólo porque la ñ da un poco más de trabajo. Pereza ideológica, hubiéramos dicho en la década del setenta. Una letra española es un defecto más de los *hispanos*, esa raza impura formateada y escaneada también por pereza y comodidad. Nada de hondureños, salvadoreños, caribeños, panameños. ¡Impronunciables nativos!

Sigamos siendo dueños de algo que nos pertenece, esa letra con caperuza, algo muy pequeño pero menos ñoño de lo que parece. Algo importante, algo gente, algo alma y lengua, algo no descartable, algo propio y compartido porque así nos canta.

No faltará quien ofrezca soluciones absurdas: escribir como nuestro inolvidable César Bruto, compinche del maestro Oski. *Ninios*, *suenios*, *otonio*. Fantasía inexplicable que ya fue y que preferimos no reanudar, salvo que la Madre Patria retroceda y vuelva a llamarse Hispania.

La supervivencia de esta letra nos ataña, sin distinción de sexos, credos ni programas de *software*. Luchemos por no añadir más leña a la hoguera donde se debate nuestro discriminado signo. Letra es sinónimo de carácter.

¡Avisémoslo al mundo por Interñet!

"Hay que grabar siempre, tonto"

C. W. GUSEWELLE

Volvió a suceder otra vez esta semana. No sé cómo, toqué la combinación incorrecta de teclas en mi computadora y las dos terceras partes de una de las columnas que había escrito sencillamente desaparecieron.

Experimenté esa sensación que tenemos cuando, al bajarnos del subte atiborrado de gente, buscamos la billetera y nos damos cuenta de que nos la robó alguien que todavía está en el tren, que se aleja por el túnel. Alguien a quien no volveremos a ver.

* * *

Si uno graba después de cada oración, entonces está protegido

Peor aún. No sé cuál fue la combinación fatal, ni siquiera qué función estaba intentando realizar.

Hasta donde yo sé, una sola tecla no puede tener este efecto. Uno de mis dedos debe haber tocado accidentalmente dos teclas al mismo tiempo. Pero, ¿cuáles?

Un acto puramente mecánico

Me suele ocurrir con frecuencia –cinco o seis veces al año, como máximo–. Antes retorcía las manos, gritaba y me enloquecía, pero aprendí a controlarme. Me alejo de la máquina, encuentro otra cosa que hacer por un largo rato y luego regreso a intentarlo de nuevo. A empezar de cero.

"Hay que grabar siempre, tonto", me dice la computadora. Si uno graba después de cada oración, o por lo menos después de cada párrafo, entonces está protegido.

Pero eso es para los técnicos, no para los que escriben. Ellos no entienden qué significa tener que interrumpir el proceso cada veinte o treinta segundos para ejecutar un acto puramente mecánico como es grabar.

* * *

La máquina de escribir sigue siendo la elegida para cualquier tipo de composición

Por eso, en cualquier tipo de composición que realmente importe, la vieja máquina de escribir sigue siendo el instrumento de elección. Las palabras van a parar directamente al papel, con doble espacio, con suficiente lugar entre los renglones como para realizar todas las correcciones que queramos. Las páginas se apilan. Las podemos tocar.

La casa se puede incendiar y la pila de manuscritos, quemarse con ella.

O, como le sucedió a un escritor famoso, su esposa puede perder todo el trabajo sin publicar en una valija mientras viajaba en un tren, en cuyo caso el matrimonio sobrevivirá o no. Ese no sobrevivió.

Pero esos son hechos tan aislados que prácticamente pueden no tenerse en cuenta.

Escribir en una computadora es estar a merced de todo, desde un corte de luz inesperado hasta un sobrevoltaje en un transformador defectuoso en un polo a diez kilómetros. O, si nos olvidamos de grabar, simplemente podemos tocar la misteriosa tecla mortal y las palabras desaparecen.

Si bien encuadro esto como un problema específico de un escritor, me parece parte de un proceso inexorable mucho más general: la complicación progresiva y la pérdida de control en muchas de las áreas esenciales de nuestras vidas.

Dependemos para el transporte diario de máquinas que no podemos reparar.

Pretendemos que nos gobiernen instituciones políticas que, dada la evidencia, son imposibles de reformar.

Nuestros jóvenes terminan tullidos o mueren por causas que no entendemos o con las que no estamos de acuerdo.

Nuestras vidas de trabajo están cada vez más dedicadas al servicio de grandes corporaciones cuyos propósitos desconocemos.

* * *

Siento que escribir en una computadora es estar a merced de todo

Las decisiones importantes en materia de salud no son tomadas por médicos sino por contadores.

Nuestro destino financiero está influido, en gran medida, por decisiones que se toman en otros países.

Nada es confiable. Las garantías se escriben con letras tan pequeñas que resultan ilegibles a simple vista.

Estamos perdiendo el control

Mucho se habla de las diferencias grupales entre nosotros –de etnicidad, religión, género o disponibilidad económica–. El efecto que tiene el hecho de que nos concentremos en nuestras diferencias es que opacamos la única que, por diferentes razones y en diferentes grados, tenemos en común: la pérdida de control sobre cómo vivimos nuestras vidas.

La manera en que podamos unirnos para recapturar una medida de control será el terreno sobre el cual deberán librarse las batallas políticas, legales y filosóficas en las próximas décadas.

Ellas no me fallan nunca

VICENTE BATTISTA
Escritor

CUANDO cumplí cinco años me regalaron una armónica. A los pocos minutos de haberla recibido quise saber cómo y por qué se producían esos venerables sonidos. Por supuesto, la desarmé; por más esfuerzo que hice no pude volver a unir las piezas. Me quedé sin armónica, y no hallé respuesta a mi pregunta.

Fue una experiencia que me marcó para siempre.

Desde entonces he aprendido a convivir, con simulada tranquilidad, junto a todos los artefactos, electrónicos o no, que me rodean. Jamás voy a entender cómo con sólo marcar un número dos personas pueden comunicarse de uno a otro continente. Esa ignorancia, sin embargo, no me impide utilizar el teléfono y hablar con mis familiares o amigos, de uno y otro continente.

* * *

Las computadoras modificaron la actitud del escritor

Mi primera computadora

Hace más de diez años cubrí con una piadosa funda mi máquina de escribir Olimpya Electronic, y encendí mi primera computadora. Era una Commodore 128, que entonces me pareció una herramienta digna de la NASA. Acababa de ingresar al fantástico mundo de la informática. Aunque no todo fue alegría.

Aún recuerdo la madrugada de aquel fatídico sábado, cuando en lugar de sacar una copia de seguridad, borré la novela que estaba escribiendo. Fue un error mío. Me costó tres rencorosas sesiones de análisis y la paciente reescritura de once capítulos. Pero en ningún momento culpé a la Commodore 128 por semejante desatino.

Las computadoras se limitan a cumplir lo que uno les pide. Y uno, a veces, pide barbaridades.

En base a esta confusión, los escritores devotos de la pluma cucharita y de las Olivettis (que son más de lo que comúnmente se supone) elevan voces de protesta contra la informática. Consideran que es un sacrilegio recurrir a una Epson, a una IBM, una Compac o cualquier otro clon, sin marca visible, para garabatear ese poema recién imaginado, o escribir un cuento o una novela. Esgrimen desde razones de orden práctico –los inefables cortes de luz son de cita obligada– hasta argumentos de estética que casi rozan la ética: no es posible componer algo digno, dicen, con la ayuda de esas máquinas silenciosas y sofisticadas. Es cierto, con las computadoras desaparece el retórico sonido de las teclas golpeando sobre el rodillo, se borra para siempre el pertinaz tiqui tiqui tiqui que en la soledad de la noche alentaba al novelista y atormentaba a su familia y vecinos. Pero no es sólo una cuestión de ruidos nocturnos.

* * *

Las computadoras no garantizan talento creador: sólo rapidez y comodidad

Las computadoras modificaron la actitud del escritor. A mano o a máquina, necesariamente había que inclinarse sobre la hoja, en un innegable ademán de sumisión. Por el contrario, la pantalla del monitor reclama que observemos de otro modo el texto que hemos compuesto: erguidos y dignos.

Escritores nostálgicos

En un pasado no tan lejano, corregir era un sacrificio: cada vez que se hacía necesario reemplazar adjetivos, tachar palabras, eliminar frases o modificar errores de concepto o de tipeo, estábamos obligados a volcarnos sobre el carro de la máquina. Había que girar el rodillo, línea a línea, y hacer malabarismos con el lápiz o la birome. El manuscrito se convertía en un muestrario de jeroglíficos. En la mayoría de los casos desistíamos de esa hoja infortunada, colocábamos una nueva y, resignadamente, tipiábamos otra vez.

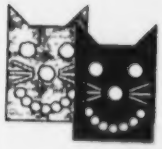
Por supuesto, las computadoras no garantizan calidad de escritura; tampoco talento creador: todavía no se han inventado programas que incluyan esas cualidades. Pero desinteresadamente brindan rapidez y comodidad: en mi última novela cambié cuatro veces el nombre de uno de sus protagonistas. Ese capricho no me demandó más de tres minutos: bastó con darle una orden a la Epson 486. Si hubiera utilizado una máquina de escribir aún estaría realizando esos cambios.

* * *

Hay escritores nostálgicos que levantan banderas a favor de las Olivetti

Sé que a a pesar de tanto confort persisten los escritores nostálgicos que levantan banderas imposibles a favor de las Olivetti. Allá ellos. Afirmar que son más efectivas que las PC es tan disparatado como decir que un disco de pasta, de 78 revoluciones por minuto, rodando sobre el plato de un voluntarioso Winco, suena mejor que un compact disc digital audio leído por el láser de cualquier aparato de sonido.

No hay por qué alarmarse: tradicionalistas habrá siempre.



Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Gálmez, Griselda: **Candelaria**. Ilustraciones: María Wernicke. Buenos Aires: Alfaguara, Colección Primeros lectores, 1998, s/n

◇ Una niñita, Candelaria, viaja en colectivo, de la mano de su mamá. Pero de pronto el cierre de su mochila queda enganchado en el pullover de una señora, el botón de un saco de un señor, la hebilla de un zapato, una pulsera... Imaginen el lío que arma.

Kesselman, Gabriela: **¿Dónde está mi tesoro?** Ilustraciones: Silvia Grau. Buenos Aires: Alfaguara, Colección Primeros lectores, 1999, 31 páginas.

◇ Un pirata (Brutus) se despierta de la siesta y con ganas de jugar con su tesoro. Pero no lo encuentra en ninguna parte. Busca allí, acá, hasta que al fin, aparece...

De 7 a 10 años

Kovadloff, Santiago: **Natalia, Queluces y cierto lugar**. Ilustraciones: Nora Hilb. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, Colección Los libros del pajarraco, 1990, 76 páginas.

◇ Se propone a los lectores-niños que conozcan a los "queluces" y formen su propia opinión de la relación con Natalia, la protagonista. Ella quiere conocer el lugar donde ellos viven, cómo son, si realmente son seres humanos... Una atractiva invitación del autor-escritor a sus lectores.

Rena, Lili: **Cuentos para jugar**. Ilustraciones: Lala Naveira. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, Colección Barrilete, 1993, 30 páginas.

◇ "El redondel de Federico" y "La despedida de los carros" son dos cuentos muy atrayentes, con buenas imágenes y un ritmo adecuado. Incluye unas originales sugerencias, que enriquecerá el mundo imaginario del niño.

De 9 a 12 años

Arciniegas, Triunfo: **Caperucita Roja y otras historias perversas**. Ilustraciones: Alejo Forero Valderrama. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial, 1999, 146 páginas.

◇ Se ven con otros ojos estos personajes y sus muy conocidas historias: así, desfilan, entre otros, Caperucita Roja, Cenicienta, La bella durmiente, El sapito que comía princesas, Barba Azul... y muchos más que los lectores conocen muy bien. Pero aquí, es el lobo quien ofrece una flor a Caperucita (una niña malvada que le tira del rabo a perros inocentes)... Historias divertidas que asombrarán y harán reír.

Mariño, Ricardo: **El libro de la risa**. Ilustraciones: Raúl Fortín. Buenos Aires: Primera Sudamericana, 1997, 99 páginas.

◇ Dice la contratapa: "Mostrando su astucia cuando ya no hay de qué reírse, el niño de hoy se ríe de sí mismo". Esta afirmación avala el aporte de chistes, reflexiones y disparates que a los lectores les resultan cómicos. Una colección de casi 40 reflexiones y frases que tienen como misión ayudar a que los niños se rían, se rían...

De 11 a 14 años

Antología: **17 cuentos de miedo**. Accame, Califa, Falbo, Villafañe, **etc**. Ilustración (tapa): Jorge Sanzol. Buenos Aires: Primera Sudamericana, 1996, 93 páginas.

◇ Con un tema tan atrayente (el miedo), se ha reunido un conjunto de cuentos y relatos, que provocan muy diferentes sentimientos: miedo, comicidad, susto, sorpresa, alegría... Los autores cumplen, de distintos modos y con diferentes recursos, su objetivo: provocar "miedo".

Calny, Eugenia: **Cuentos japoneses**. Ilustraciones: Gabriela Nirino. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, Colección Los libros del pajarraco, 1989, 61 páginas.

◇ Recreación de un puñado de tradiciones y mitos japoneses, mostrando las características de un pueblo. Se destacan aspectos curiosamente bellos, de la naturaleza, junto a situaciones insólitas y atrayentes.

Adolescentes y jóvenes

Ríos, Lara: **Pantalones largos**. Ilustraciones: Isabel Forgas. Costa Rica: Norma, 1995, 213 páginas.

◇ Escrita en forma de "diario", es la finalización de un fragmento del camino de la vida, y el comienzo de nuevas memorias. Nos enfrentamos con un joven que debe luchar con un mundo hostil: la incertidumbre, el dolor, la responsabilidad, que se enfrentan con el amor, la solidaridad, la esperanza. La autora presenta aventuras diversas, que van intercalándose y constituyendo, así, un universo tan rico como inolvidable.

Santis, Pablo de: **Transilvania Express**. Ilustraciones: Max Cachimba. Buenos Aires: Colihue, Colección Obsesiones, 1994, 91 páginas.

◇ Ésta es una guía de vampiros y de monstruos, 87, que en breves líneas nos presenta el autor. Muy conocidos algunos, como Drácula, Frankestein, y menos famosos otros, como El monstruo de la Laguna Negra, El hombre de la bolsa, su breve y concisa presentación los divertirán y los aterrorizarán, porque aprenderán que el terror no tiene límites.

121 BEST COPY AVAILABLE

NILDA PÉREZ TABOADA
HÉCTOR RAUSCH

Valor de la narrativa en la formación de maestros

Nilda Pérez Taboada es Magister en Ciencias de la Educación (EE.UU.), autora de libros sobre Lectura y Habilidades para estudiar. Docente en el Nivel Terciario en el área de Didáctica y Metodología de la Enseñanza.

Héctor Rausch es licenciado en Ciencias de la Educación, maestrando en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente en el Nivel Terciario en el área de Didáctica y Construcción de la Práctica Docente.

Introducción

Trabajar en la formación de maestros impone una gran responsabilidad para quienes estamos en ello. Los nuevos maestros tendrán en sus manos el futuro y estarán inmersos en una tarea que Bruner (1997:62) califica de "arriesgada", "ya que refuerza el sentido de la posibilidad".

A partir del concepto de maestro como "práctico reflexivo" y sabedores de los beneficios que el permitir espacios para la reflexión a través de la redacción de diarios, *"learning logs"* y discusiones (Pérez Taboada, 1999) brinda, decidimos reforzar este tipo de pensamiento a través de narraciones, historias, "contadas desde la perspectiva de una norma" provista por nosotros y que fueran "el medio para ofrecer sus excusas" (Bruner, 1997:113).

Pensamos, entonces, en el valor de una "biografía escolar", elaborada a partir de disparadores (Rausch, 1998, cfr. Recursos materiales) suministrados por la cátedra, para que los relatos resultantes fueran "epifanías de lo ordinario" (Joya, cit. en Bruner, 1998:23).

Somos conscientes de que, durante los años de formación, nuestros alumnos ejercitan reiteradamente el pensamiento lógico-científico, no así el narrativo, siendo que, este último, los ayudaría, a través de las producciones resultantes y de la posterior lectura, análisis y discusión, hecha en clase, a "construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia" (Bruner, 1997: 67).

Sabemos también que, una vez ubicados en la tarea docente, existe una tendencia a "enseñar como nos enseñaron", antes que "enseñar como nos enseñaron a enseñar". Entonces, "sólo remontándose a sus orígenes, será posible encarar acciones que hagan más que recrear las prácticas que experimentaron" (Feldman, 1999:97). Surge así "el papel de las biografías escolares de un sujeto como estructurante de sus formas de hacer y de pensar" (Feldman, 1999:96).

Ahora bien, pensamos que esas formas adquiridas durante los años de escolaridad sufren modificaciones durante los años de formación docente y es así que intentamos una comparación entre lo reflexionado al inicio de la carrera docente y al final de la misma. Consideramos valioso el instrumento elegido (aunque no es el único referente que analizamos) ya que coincidimos con Feldman (1999:100) que "más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía que tenía, se trata de un acto de invención mediante un activo proceso de diseño de posibilidades y búsqueda de alternativas disparado por el proceso reflexivo".

Estructuramos, entonces, la acción, de la siguiente manera:

Diseño de la experiencia

Denominación del proyecto

◇ "Valor de la narrativa en la formación de maestros".

Caracterización

Descripción

Se trata de una experiencia en la formación docente de grado; en la que se discuten, contrastan y valoran narraciones relacionadas con la historia y el desempeño en la escuela. Utilizando instrumentos similares: biografía escolar, diarios, informes de maestros orientadores de prácticas; se elabora un análisis en el primer año de la carrera docente que es comparado con otro, hecho en el tercer año.

Fundamentación

"Obviamente, si la narración se va a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte" (Bruner, 1997, 61). Este aprendizaje, que a veces descuidamos, nos parece esencial para aprender a ser maestros. Sin descuidar otras dimensiones, creemos que "al narrar las propias experiencias" también se aprende y debemos generar espacios para ello.

Estamos convencidos de que la formación de actitudes flexibles para la enseñanza y el aprendizaje, están necesitadas de reflexión casi cotidiana en contextos preocupados por la tensión generada por la teoría y la práctica.

Objetivos

◇ Detectar y valorar el crecimiento logrado a lo largo de la Formación Académica, reforzado en los espacios de la Fundamentación y de la Construcción de la Práctica Docente; con la realización, análisis y discusión de biografías escolares y redacción de diarios.

◇ Articular el trabajo entre las cátedras, permitiendo espacios de reflexión y discusión, en los que por medio de la narración se analicen y actualicen significados.

◇ Reflexionar acerca de la propia historia escolar; revisando supuestos, proponiendo alternativas y generando nuevas propuestas de intervención docente.

Destinatarios

Son alumnos del Profesorado en EGB 1 y 2, del Instituto Superior Juan XXIII de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires.

Localización física

La elaboración y discusión de biografías escolares y la redacción de diarios se realiza en la Institución Formadora en los Espacios Curriculares de Construcción de la Práctica Docente. Los informes de los maestros orientadores surgen a partir de períodos de práctica hechos en las Escuelas Destino.

Recursos materiales

Biografías y categorías para su análisis

o Pienso que lo que aprendí en la escuela fue...

- En el aspecto intelectual cuento con...
- Mis mayores carencias están relacionadas con...
- Pasando juicio crítico a mi experiencia escolar encuentro que...
- Cuando sea docente voy a tener en cuenta que...
- La escuela me limitó en...
- Si pudiese modificar algo del sistema educativo, comenzaría por...
- Los elementos metodológicos (métodos, estrategias, etc.) que la escuela me dejó...
- Lo que más admiro de un docente es...
- El peor recuerdo de mi relación con un docente ...

A efectos del posterior análisis hemos dividido los disparadores en las siguientes categorías:

◇ Ámbito del conocimiento: 2 - 3

◇ Ámbito de los afectos: 9 - 10

◇ Ámbito de la acción profesional: 4 - 7 - 8

◇ Ámbito de del crecimiento personal: 1- 6

◇ Ámbito de la entrega personal: 5.

Diarios

Se trata de una forma ya experimentada (Pérez Taboada, 1999:8) en la que los alumnos, en este caso practicantes, mantienen un "diario" (Glasgow, 1997): al finalizar cada sesión de práctica, redactan la entrada correspondiente a la fecha, lo que supone hacer una reflexión sobre lo actuado. Los estudiantes utilizan hojas sueltas, en cuyo margen anotan un seudónimo, de modo que el profesor pueda hacer un seguimiento de las entradas sin interferir con la intimidad de sus autores.

Informes de los maestros orientadores

Dada la importancia del rol del maestro que acompaña a los alumnos practicantes, le pedimos un informe al finalizar cada una de las prácticas. Algunas categorías para consignar lo observado son: aspectos formales, recuperación de saberes previos, claridad en la exposición y en la formulación de consignas, creatividad en la propuesta didáctica, planteo y realización de la evaluación, aspectos vinculares y conocimiento e inserción institucional.

Biografías escolares

A partir de los disparadores provistos ya mencionados (ver "recursos materiales") los alumnos narraron su autobiografía en dos oportunidades separadas por años de formación académica (mayo de 1998 y julio de 2000).

Las producciones (anónimas) fueron analizadas comparativamente a partir de las categorías elaboradas y ya presentadas (ver "recursos materiales").

De la comparación efectuada surgen situaciones ilustradas por los testimonios que siguen:

◇ Ámbito del conocimiento

En cuanto a los logros y las carencias:

> "Creo que en el aspecto intelectual tengo conocimientos afianzados (aunque siempre parecen que no son suficientes), puedo comprender rápidamente, relacionar, etc." (J.S., 1er. año).

> "Mis carencias están relacionadas en cuanto, a lo que sé, si lo sé bien, y si sé lo suficiente" (M.B., 1er. año).

Mientras que en algunos casos existe percepción adecuada de las fortalezas intelectuales, y es valorada convenientemente; M.B. expresa un déficit claro en los aspectos metacognitivos. Llama la atención la afirmación de N.C. respecto a su escolaridad:

> "...fue una época hermosa pero poco exigente" N.C. (1er. año).

Estas y otras afirmaciones similares fueron repetidas durante las discusiones de primer año.

En los registros de tercer año aparece:

> "...cuento con estrategias de estudio que me son muy útiles para organizar mi pensamiento..." (I. Y)

> "...cuento hoy con muchos conocimientos y experiencias que me han permitido cada día comprender mejor no sólo lo que ocurre a mi alrededor, el mundo en el que vivo, a las demás personas, sino también a mí misma" (J.Y).

La etapa de formación colaboró en la construcción de lo que C.F. (3er. año) denomina "un lector competente que puede organizar el material que debe aprender", coincidiendo con sus compañeros en el logro de competencias útiles para la comprensión de textos pero también del mundo y de sí mismos.

Sin embargo también aparecen algunas carencias:

" ... un mayor control del tiempo para cada tarea" "...la necesidad de adaptar a la práctica el caudal de conocimientos a enseñar, integrándolos a los valores y actitudes que hay que transmitir" (J. Y.).

◇ Ámbito de los afectos

Es interesante destacar, en este ámbito, pocas modificaciones en las valoraciones entre ambos años. Los valores que se manifiestan como importantes al comienzo de la carrera docente, en general, vuelven a aparecer en la última etapa.

"...la constancia y valor que tienen al enfrentar las dificultades y sin embargo continuar su ardua tarea educativa" (S.C., 1er. año).

"...las formas antiguas y poco dinámicas de dar clases, al igual que el desinterés por sus alumnos" (M.B., 1er. año).

"...su amor por lo que hace, su entrega" "...su interés por saber qué les pasa a sus alumnos" (G. R., 3er. año).

"la dedicación, voluntad, esfuerzo y cariño con que hace su labor" (J.L., 3er. año).

En el ámbito de los afectos propusimos narrar tanto las dimensiones positivas como negativas del rol docente. Es notable la aparición, en unas y otras, de afirmaciones relacionadas con el área de las opciones metodológicas; como así también algunas relacionadas con lo que se espera en torno a actitudes y valores.

"El peor recuerdo...las formas antiguas y poco dinámicas de dar clases, al igual que el desinterés por sus alumnos" (C.V., 3er. año).

◇ Ámbito de la acción profesional

Orienta la reflexión hacia cambios en el Sistema Educativo. Si bien aparece un interesante principio respecto a la igualdad de oportunidades, otros proponen cambios en el Sistema pero comenzando por el docente y la escuela. Al final de la formación se retoman algunas preocupaciones, pero se profundizan otras.

Se expresan así:

"...buscar la forma de dar igualdad de oportunidades para que todos puedan acceder a la educación" (H.R., 1er. año).

"...comenzaría por ser un poco más exigente en el estudio para que haya un buen nivel, trataría de dar bibliografía en clase... daría una buena base de inglés y computación (R.S., 1er. año).

"Rever y adaptar a la realidad los saberes que se consideran útiles" ... "controlar la calidad de la enseñanza brindada" ... "poner espacios dedicados al análisis de situaciones problemáticas, tanto de aprendizaje como de relación y comportamiento de los alumnos... espacios en los que no somos formados integralmente" (J.Y., 3er. año).

"Los elementos metodológicos que me dejó la escuela están relacionados con el trabajo en grupo" (M.C.H., 1er. año).

Son altamente valoradas las estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión. En lo personal se rescata el aprendizaje de la organización y planificación de tiempos de trabajo. Es notable la afirmación respecto al aprendizaje de las interacciones con otros, no poseemos datos que confirmen si se apunta al trabajo cooperativo.

Recogemos como alentadora la siguiente reflexión:

"La escuela primaria y secundaria no me dejaron muchos elementos metodológicos. Recuerdo que obtenía muy buenas calificaciones con sólo leer dos veces el material que se evaluaba. A estudiar con 'método' aprendí durante mi carrera terciaria, gracias a la enseñanza de algunos profesores y en interacción con compañeros y por modelado, al observar cómo organizaban los textos en el pizarrón" (C.F., 3er. año).

◇ Ámbito del crecimiento personal

Pienso que lo que aprendí en la escuela ...

"...me sirvió para adquirir conocimientos y también formarme como persona" (S.C., 1er. año).

"Bastante pobre, no tuve buenos maestros" (G.B., 1er. año).

"...me encuentro cursando el Profesorado en EGB 1y 2; con mucho esfuerzo, para superar los diferentes problemas que se me presentan, como por ejemplo pobreza de vocabulario, algunos problemas para la redacción y la ortografía..."(M.B., 1er. año).

La mayoría de las afirmaciones suponen un concepto integral de educación: las competencias presentes o carentes son fruto del abordaje

de saberes relacionados entre sí. En el tercer año aparecen afirmaciones desafiantes respecto del papel de la escuela:

> "Principalmente en los últimos años (la escolaridad) ha sido una fuente continua de búsqueda e interés, no sólo intelectual, sino más aún personal" (J.Y., 3er. año).

> "En general he contado con maestros exigentes y me reconozco muy exigente; en lo humano y afectivo me ha llevado a superarme día a día ya que siempre fui tímida y un poco insegura" (I.Y., 3er. año).

◇ Ámbito de la entrega personal

Pensamos que aquí la narración de la biografía escolar cumple una de sus funciones principales: la de ser estructurante de los modos de hacer y de pensar (Feldman, 1996: 96), con un disparador que invita a proyectarse habiendo revisado críticamente principios y modos de acción.

Cuando sea docente...

> "...voy a darles todo lo que no me dieron a mí, voy a ser lo más didáctica posible para motivarlos. Me voy a poner en su lugar para entenderlos" (G.B., 1er. año).

> "Voy a tener en cuenta que aprender a interesarse y respetar cada individualidad es el punto de partida para guiarla y conocerla, condición primera". "También debo seguir aprendiendo, y mucho" (J.Y., 3er. año).

> "No voy a resaltar la cantidad de conocimientos sino la calidad del aprendizaje" (C.V., 3er. año).

Diarios

A las conclusiones que surgen de la comparación de las biografías escritas en dos distintos momentos se agregan las reflexiones vertidas en los "diarios" modalidad usada a lo largo de su carrera docente.

Esta modalidad de comunicación fue adoptada porque tiene un doble valor: primero, permite al alumno detenerse un momento, hacer introspección y plasmar el fruto de sus reflexiones en palabras, proceso valioso y enriquecedor. En segundo lugar, y a través de la lectura periódica de los mismos por parte del "formador de formadores" (seudónimo mediante), hace posible ir tomando el pulso a la vida del grupo, lo que, en términos académicos equivale a hacer lo que en inglés llaman *"assessment"* y que "es el acto o proceso de recoger información para comprender mejor los puntos fuertes y las debilidades del aprendizaje del estudiante, por observación, *'testing'*, entrevistas, etc." (Harris y Hodges, 1995:12).

De entre los testimonios recogidos, rescatamos los que corresponden a las narraciones hechas al finalizar las primeras residencias docentes, ya que, pensamos, ilustran vivencias propias de quienes ya se sienten "maestros".

> "Estas últimas visitas afianzan mis deseos de continuar con la carrera docente... Creo que todo lo que aprendí en estas semanas de práctica fue muy favorable para mi carrera docente, porque aprendí a tratar con los chicos, a adecuar las actividades a las necesidades de cada chico, a buscar el método y el recurso didáctico para cada contenido" (G.R., práctica realizada en 3er. año de la EGB).

> "Toda la puesta en clase del 'docente' que uno es, que está aprendiendo a ser...lo que me involucraba como persona enteramente, y me hacía sentir muy bien, en un espacio vocacional deseado, querido y elegido hace tiempo; cómoda, interesada en conocer más y más sobre la dinámica con mis alumnos..." (J.Y., práctica realizada en 2do. año de la EGB).

Informes de los maestros orientadores

Estos informes fueron tomados en cuenta para establecer un paralelismo con lo ya analizado e interpretado y añadir una cuota de "objetividad" a nuestras apreciaciones.

Todos ellos, redactados en tono afectivo coinciden en destacar "buena preparación académica", "dedicación", "excelente relación con los alumnos", "apertura al crecimiento" y "manejo solvente de situaciones"; testimonios que corroboran lo ya apreciado (ver biografías y diarios): un proceso iniciado con su ingreso en el profesorado y enriquecido a lo largo de tres años de formación en los que, la narrativa y los espacios de reflexión jugaron un papel importante en la búsqueda de identidad personal y vocacional.

126

Conclusiones

De la lectura de los análisis hechos, surge con evidencia que la inclusión de la narrativa en los espacios curriculares fue una opción que aparece como elemento gravitante y positivo en la formación de los maestros.

El hecho de que hayamos ubicado la narrativa en un espacio central no supone disminuir la importancia del pensamiento lógico-científico cuyo desarrollo no ha se ha visto perturbado. Ha sido nuestra intención ofrecer espacios de reflexión, de pausa, para no sólo relatar acontecimientos, sino también para valorarlos, pasar juicio crítico sobre ellos, sopesarlos y reinterpretarlos.

Retomando sus narrativas y siguiendo a nuestros alumnos en el lapso vivido en la Institución Formadora aparecen y reaparecen notas que se tornan paradigmáticas:

- Crecimiento en el conocimiento de sí mismos y de sus recursos.
- Incremento de la capacidad de empatía.
- Conciencia de ser un maestro en constante formación.
- Apropiación de herramientas necesarias para la comprensión del mundo y la inserción crítica en él.
- Reconocimiento de la necesidad de no reproducir prácticas vividas y optar por la recreación de las mismas a partir de lo reflexionado en sus años de formación.
- Si adoptamos como "ideal del egresado de hoy" los rasgos que propone Camilloni (2000): versatilidad en la formación y creciente especialización, autonomía, flexibilidad, capacidad para diseñar nuevos proyectos, actitud solidaria, capacidad para trabajar con otros, y recorremos los testimonios obtenidos a lo largo de esta experiencia, creemos que nuestros egresados se acercan a este perfil y le agregan una dimensión vocacional expresada en el amor por lo que hacen.

"Sentí las prácticas como un espacio propio del que la 'maestra en mí' se adueñaba, la 'alumna practicante' aprendía más y más y 'la persona', crecía espiritualmente en preocupación, dedicación y comprensión de los demás... en vocación" (J.Y., diario de la práctica realizada en 3er. año de la EGB).

Referencias bibliográficas

Bruner, Jerome (1997) **La educación, puerta de la cultura**. Madrid, Aprendizaje Visor.

Bruner, Jerome (1998) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa.

Camilloni, Alicia (2000) "Los nuevos saberes." Diario **La Nación**, 5 de marzo.

Feldman, Daniel (1999) Ayudar a enseñar. Buenos Aires, Aique.

Pérez Taboada, Nilda (1999) "Experiencia de estudio en un ambiente metacognitivo". **Lectura y Vida**, **20** (2), 2-13.

Rausch, Héctor (1998) "Disparadores para elaborar la biografía escolar", *mimeo*.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en octubre de 2000 y aprobado para su publicación en febrero de 2001.*

CUÁLES SON TEMAS CANDENTES Y CUÁLES NO EN EL 2001

Durante los últimos cinco años, Jack y Drew Cassidy han entrevistado a destacados especialistas en el área de la alfabetización –principalmente de Estados Unidos y Canadá– a fin de conocer los temas que estos especialistas evalúan como temas clave en investigación y práctica de la lectura, seleccionándolos de una lista que los entrevistadores desarrollaron –originalmente– a partir de consultas en revistas profesionales y programas de congresos, seminarios, conferencias, artículos en medios de comunicación y publicaciones más generales sobre educación, y que fueron modificando año a año gracias a nuevas consultas y a los aportes de los encuestados quienes sugieren qué temas agregar o quitar. Con las respuestas recibidas, Jack y Drew Cassidy han elaborado listados en los que registran aquellos temas considerados de primordial interés en cada año, distinguiéndolos de los que van perdiendo actualidad. Las listas fueron incluidas en **Reading Today** (en el número de febrero-marzo de 1997 y 1998 y en el de diciembre-enero de los años siguientes) y en **Lectura y Vida** –marzo de 1999 y junio de 2000–. Presentamos en esta oportunidad la lista correspondiente al año 2001.

Los autores encuestaron a profesores universitarios, directores y maestros pertenecientes a distintas organizaciones de profesionales en alfabetización (Asociación Internacional de Lectura –*International Reading Association*–, Conferencia Nacional de Lectura –*National Reading Conference*–, Asociación Universitaria de Lectura –*College Reading Association*–, con una perspectiva nacional o internacional en alfabetización muy actualizada.

Al igual que en los años anteriores, 25 especialistas fueron encuestados. De acuerdo con las respuestas recibidas de 24 de ellos, se eliminaron dos temas: "lectura y escritura en la escuela media" y "evaluación estatal-/provincial/nacional", y se agregaron otros dos: "alfabetización del adolescente" y *"high-stakes assessment"*. (Preferimos mantener la expresión en inglés porque, al ser metafórica, no encontramos una traducción que realmente trasmita el sentido. En realidad, se trata de una evaluación de "alto riesgo", es una apuesta demasiado comprometida que puede tener consecuencias muy graves: los resultados de pruebas estandarizadas individuales sirven de base para la toma de decisiones importantes que involucran al estudiante, a la escuela, al distrito escolar. La IRA ha dado a conocer sus objeciones sobre este tipo de evaluación.)

"Alfabetización del adolescente" es un término más amplio, que incluye "lectura y alfabetización en la escuela media". De manera similar, *"high-stakes assessment"* está muy relacionado con "evaluación estatal/provincial/nacional".

En concordancia con lo establecido en encuestas anteriores, los entrevistados no pueden guiarse por sus preferencias o enfoques para considerar un tema como candente o no candente, sino que deben tomar en consideración la atención que ese tema recibe en la comunidad educativa. Sin embargo, también se les pregunta si el tema debería ser candente o si no debería serlo. Las respuestas a estos interrogantes sí reflejan las valoraciones personales de los encuestados.

El cuadro muestra "lo que es candente" y "lo que no es candente" en el año 2001, al igual que lo que "debería ser candente" y lo que "no debería ser candente".

Comparando los resultados

Este año hubo dos temas nuevos: "alfabetización del adolescente" y *"high-stakes assessment"*. El primero fue considerado candente y el segundo fue considerado muy candente. Los encuestados están de acuerdo en que ambos temas deberían ser candentes (por lo menos el 75% de los consultados dijo que "alfabetización del adolescente" debería ser candente, y el 50% sostuvo lo mismo en relación con *"high-stakes assessment"*).

"Lectura guiada" fue no candente en 1999 y muy candente en el 2000 y en el 2001. Dos temas: "evaluación del desempeño" y "tutoría de voluntarios", candentes en el 2000 pasaron a ser no candentes en el 2001.

"Alfabetización en preescolar", en cambio, pasó de ser no candente en el 2000 a candente en el 2001. Uno de los temas, "textos predecibles", considerado muy candente, no debería serlo para el 75% de los encuestados.

Hubo unanimidad de respuesta en sólo tres temas. Al igual que el año pasado, todos estuvieron de acuerdo en que "lenguaje integral" era extremadamente frío.

	Qué es candente	Qué no lo es	Debería serlo	No debería serlo
Alfabetización de adolescentes (*)	✔		✔✔	
Equilibrio en la enseñanza de la lectura	✔✔		✔✔	
Comprensión		✔✔	✔✔✔	
Textos predecibles	✔✔			✔✔
Enseñanza directa	✔			✔
Intervención temprana	✔✔		✔✔	
El inglés como segunda lengua		✔	✔✔	
Alfabetización de la familia		✔	✔✔	
Formación de grupos para la enseñanza (según edad, habilidad, logros, etc.)		✔	✔	
Lectura guiada	✔✔		✔	
High stakes assessment (*)	✔✔		✔	
Enseñanza de la lectoescritura basada en la literatura		✔✔	✔	
Literatura multicultural		✔	✔✔	
Evaluación del desempeño (–)		✔	✔✔	
Conciencia fonémica	✔✔			✔
Método fonético (pone énfasis en la relación fonema-grafema) (Se utiliza especialmente en la enseñanza inicial.)	✔✔			✔
Evaluación mediante portafolios		✔✔	✔	
Alfabetización en preescolar (+)	✔		✔	
Dificultades en el aprendizaje de la lectura		✔	✔	
Recuperación de la lectura		✔		✔
Práctica basada en la investigación	✔✔		✔✔	
Enseñanza de destrezas		✔		✔
Ortografía		✔✔		✔
Pruebas estandarizadas para las artes del lenguaje y la lectura	✔		✔	
Formación docente para la lectura	✔		✔✔✔	
Tecnología	✔		✔✔	
Tutoría de voluntarios (–)		✔		✔
Lenguaje integral		✔✔✔		✔✔
Significado de palabras y vocabulario		✔✔	✔✔	

Referencias

✔Indica que más del 50% de los encuestados estuvieron de acuerdo (candente o no candente).

✔✔ Indica que al menos el 75% de los encuestados estuvieron de acuerdo (muy candente o frío).

✔✔✔ Indica que todos los encuestados estuvieron de acuerdo (extremadamente candente o extremadamente frío).

(+) Indica que el tema fue más candente para el 2001 que para 2000.

(-) Indica que el tema fue menos candente para el 2001 que para 2000.

(*) Indica un nuevo tema para el 2001.

Este año también estuvieron todos de acuerdo en que "comprensión" aunque fue considerado tema no candente, debería serlo. Asimismo, todos estuvieron de acuerdo en que "formación docente para la lectura" considerado candente, debería serlo.

Algo interesante para analizar es la disparidad existente entre lo que es candente o no candente y aquello que los expertos creen que debería recibir mayor o menor atención, respectivamente. De los 14 temas que los especialistas consideraron candentes, ellos creen que cuatro no deberían estar recibiendo tanta atención; en otras palabras, estos cuatro temas no deberían ser candentes ("textos predecibles", "enseñanza directa", "conciencia fonémica", y "enseñanza de la correspondencia fonema-grafema, método fonético".

De los 15 temas considerados no candentes, los especialistas creen que 10 deberían ser candentes ("comprensión", "el inglés como segunda lengua", "alfabetización de la familia", "formación de grupos para la enseñanza", "enseñanza de la lectoescritura basada en la literatura", "literatura multicultural", "evaluación del desempeño", "evaluación mediante portafolios", "dificultades en el aprendizaje de la lectura" y "significado de palabras y vocabulario". Esta disparidad entre lo que es candente y lo que debería serlo o viceversa está explorada con más detalle en un artículo de junio de 2000 en **Reading Online**, titulado "La alfabetización en el nuevo milenio" *(Literacy at the Millennium)*, de Jack Cassidy, William G. Brozo y Drew Cassidy.

Advierten los autores de la encuesta que "algunas personas pueden temer que esta lista produzca el efecto de 'acoplarse a', llevando a los profesionales a centrarse en los temas que son considerados candentes. Sin embargo, mientras las encuestas de lo candente sean mencionadas en libros y revistas profesionales, no hay razones para pensar que los resultados lleven a alguien a ignorar los temas fríos y favorecer los candentes".

Jack Cassidy, ex presidente de IRA, es Director del South Texas Educacional Research & Development Center, en la A&M University-Corpus Christi, donde dirige además el programa de doctorado en liderazgo educacional y coordina el programa de lectura. Drew Cassidy también enseña en la Texas A&M University-Corpus Christi

Martha Omar de Fracchia

Cuando estábamos preparando este número de la revista, recibimos la muy triste noticia del fallecimiento de **Martha**. Docente, escritora, pintora, delicada ilustradora de libros infantiles, fue durante muchos años uno de los pilares de la **Asociación Argentina de Lectura**, institución a la cual dedicó gran parte de su tiempo y de su esfuerzo. Quienes hacemos Lectura y Vida la recordamos, de manera muy especial, y con mucho cariño, por su apoyo y su colaboración constante y desinteresada en acciones compartidas. Acompañamos desde aquí el dolor de su familia y de sus colegas y amigas de la **Asociación Argentina de Lectura**.

130

Próximos eventos

2001

Congreso Nacional de Formación Docente
5º Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación
5 y 6 de julio - Resistencia, Chaco
Facultad de Humanidades
Universidad del Nordeste
Las Heras 727 - Resistencia - Chaco
Tel./Fax: 03722 - 446958
E-mail: cnfd@hum.unne.edu.ar

12º Conferencia Europea de Lectura
1 al 4 de julio
Dublin, Irlanda
Gerry Shiel, Educational Research Centre,
St. Patricks's College, Drumcondra, Dublin 9,
Irlanda
Fax: 353-1-837-3789
E-mail: reading@eircom.net

46ª Asamblea Mundial de ICET 2001
23 al 27 de julio - Coordinación ICET Chile
Ministerio de Educación
Programa Fortalecimiento Docente
Av. Bulnes 107, Oficina 85 - Santiago, Chile
Fax: (56 2) 696 3545
E-mail: ffid@chilesat.net
Website: www.mineduc.cl

Jornadas de Investigación 2001
21 al 22 de septiembre
Instituto Superior Juan XXIII
E-mail: mediavilla@institutojuanxxiii.com.ar
www.institutojuanxxiii.com.ar

I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil
19 al 22 de setiembre
Facultad de Ciencias de la Educación
UNComahue - Secretaría de Extensión
Irigoyen 2000 (8324)
Cipolletti - Río Negro - Argentina
E-mail: literatura@infovia.com.ar
Fax: 0299-4783849

2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida"
11, 12 y 13 de octubre - Buenos Aires, Argentina
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Tel: (54-11)4953-3211
Fax: (54-11)4951-7508

VI Congreso Nacional
Asociación de Profesores de Lenguas Extranjeras con fines específicos (AVEPLEFE)
10 al 14 de octubre - Mérida, Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de los Andes
E-mail: aveplefe@yahoo.com

Congreso Lectura 2001
16 al 20 de octubre - La Habana, Cuba
Dra. Emilia Gallego Alfonso
Comité Cubano del IBBY
Calle 15 No. 604 esq. a C
Vedado, La Habana, Cuba
Tel: (53-7) 36034 / 329526
E-mail: cclfilh@cubarte.cult.cu

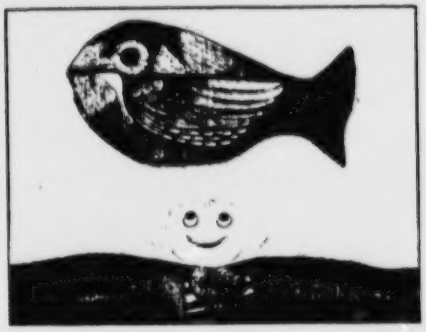
4º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura
1º al 3 de noviembre
Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación
Pabellón Francia, 1ºpiso,
Estafeta 32, Ciudad Universitaria,
CP 5000.
Tel./Fax.: 0351-4334073.
E-mail: brendaeg@uol.com.ar

2002

47º Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
28 de abril al 3 de mayo
San Francisco, California,
Estados Unidos
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio WEB: www.reading.org

19º Congreso Mundial de Lectura
Asociación Internacional de Lectura
29 de julio al 1º de agosto
Edimburgo, Escocia
Sitio WEB: www.reading.org

Libros y revistas



Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Hablar y escuchar
Relatos de profesores y estudiantes
María Lluïsa Fabra
Miguel Domenech
Paidós, Papeles de Pedagogía
Barcelona, 2001
187 páginas

Connecting reading and writing in the intermediate grades
Diane M. Cohle
Wendy Towle
International Reading Association
Delaware, 2001
75 páginas

School Censorship in the 21st Century
John S. Simmons
Eliza T. Dresang
International Reading Association
Delaware, 2001
250 páginas

Formación y puesta a distancia
María Teresa Yurén Camarena
Paidós Educador
México, 2000
116 páginas

Reading Researchers in search common ground
Rona F. Flippo (ed)
International Reading Association
Delaware, 2001
198 páginas

El oído musical
Edgar Willems
Paidós Educador
México, 2000
162 páginas

La enseñanza y los profesores II
Bruce J. Biddle
Thomas L. Good
Ivor F. Goodson
Paidós, Temas de Educación
Barcelona, 2000
317 páginas

La enseñanza y los profesores II
Bruce J. Biddle
Thomas L. Good
Ivor F. Goodson
Paidós, Temas de Educación
Barcelona, 2000
342 páginas

Read-alouds with young children
Robin Campbell
International Reading Association
Delaware, 2001
106 páginas

La clase y la escuela centradas en el aprendiz
Barbara L. McCombs
Jo Sue Whisler
Paidós, Temas de Educación
Barcelona, 2000
230 páginas

Critical Literacy
Heather Fehring y Pam Grenn (eds.)
International Reading Association
Delaware, 2000
174 páginas

La escuela como máquina de educar
Pablo Pineau, Inés Dussel,
Marcelo Caruso
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 2001
134 páginas

Proyectos integrados en la EGB
Mónica Carozzi Rojo (comp.)
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 2001
176 páginas

What Adolescents Deserve
A Commitment to Students' Literacy Learning
James A. Rycik
Judith L. Irvin (eds.)
International Reading Association
Delaware, 2001
247 páginas

La innovación en la enseñanza
Marta Libedinsky
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 2001
166 páginas

Boletín de la Red Mexicana de Información y Documentación sobre educación para personas jóvenes y adultas
Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México

Literature Discussion Groups in the Intermediate Grades
Karen S. Evans
International Reading Association
Delaware, 2000
155 páginas

La lectura y la escritura
Camino a la excelencia educativa
Marta Eugenia Sánchez González
Luz Flores Davis
Ministerio de Educación Pública
Unesco - SIMED
Costa Rica, 2000
336 páginas

Buried Treasures in the Classroom
Amy Seely Flint
Mary Riordan-Karlsson
International Reading Association
Delaware, 2000
165 páginas

Niños que no aprenden
Silvia Schlemenson (comp.)
Paidós Educador
Buenos Aires, 2001
171 páginas

Journey of Discovery
Ann M. Courtney
Theresa L. Abodeeb
International Reading Association
Delaware, 2001
120 páginas

Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos
Giselle O. Martin Kniep
Paidós
Buenos Aires, 2001
201 páginas

Revistas

Trabalhos em lingüística aplicada
Nº 35, jan/jun 2000
Nº 36, jul/dez 2000
Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Brasil

Educación
Nº 98, septiembre-diciembre 1999
Segunda época
Nº 99, enero-abril 2000
Segunda época
La Habana, Cuba

Movimiento pedagógico Fe y Alegría
Año VII, Nº 25, diciembre 2000
Venezuela

Research in the Teaching of English
Vol. 35, Number 3, Feb/2001
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Educación de adultos y desarrollo
Nº 55, 2000
Instituto de la cooperación internacional
Asociación Alemana para Educación de Adultos
Bonn, Alemania

College English
Vol. 63, Number 3, January 2001
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

The Reading Teacher
Vol. 54, Nº 5, February 2001
Vol. 54, Nº 6, March 2001
International Reading Association

Reading Research Quaterly
Vol. 36, Nº 1, Jan/Feb/Mar 2001
International Reading Association

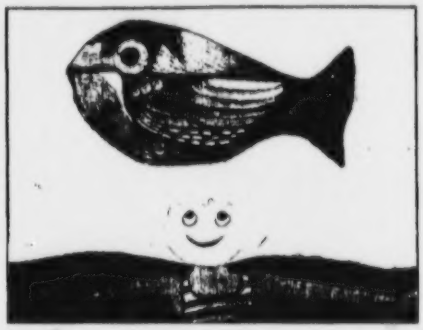
Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 44, Nº 5, February 2001
Vol. 44, Nº 6, March 2001
International Reading Association

Letras de Hoje
Nº 122, Dezembro de 2000
Nº 123, Março de 2001
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Curso de Pós-Graduaçâo em Letras
Brasil

Resúmenes analíticos
Enero-marzo 2000
Instituto Nacional para la Eduación de Adultos
México

VISITE nuestro sitio web: **http://www.lecturayvida.org.ar**
Allí encontrará las ponencias preseleccionadas para el
2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida"

Informaciones



BRASIL DISTINGUE A EMILIA FERREIRO CON LA ORDEN NACIONAL DEL MÉRITO EDUCATIVO

Lectura y Vida tiene el honor de comunicar a sus lectores, que la Doctora Emilia Ferreiro, miembro del Consejo Editorial Consultivo de la revista, y una de sus más destacadas colaboradoras, ha sido distinguida con la **Orden Nacional del Mérito Educativo**, en oportunidad del lanzamiento del Programa de Gobierno para la Formación de Maestros Alfabetizadores. El programa, lanzado por el presidente Fernando Henrique Cardoso en Brasilia, tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza básica preparando a los maestros para trabajar con estudiantes cuyas exigencias son hoy diferentes a las tradicionales, ya que el mayor acceso de niños de familias pobres exige una mayor capacitación profesional de los educadores.

El lanzamiento del programa fue hecho por medio de una teleconferencia transmitida desde el Palacio de la Alvorada y durante el evento el presidente brasileño condecoró a Emilia Ferreiro en reconocimiento a la importancia de sus investigaciones en el área de la alfabetización.

46º ASAMBLEA MUNDIAL ICEI 2001

El International Council on Education for Teaching (ICET) y la anfitriona de la Asamblea Mundial 2001, Mariana Aylwin, Ministra de Educación de Chile, invitan a la comunidad internacional de educadores de profesores a reunirse en su **46ª Asamblea Mundial**, que se llevará a cabo en Santiago de Chile del **23 al 27 de julio de 2001**.

La convocatoria incluye a formadores y profesores de universidades, facultades e institutos de educación como también a miembros de agencias y ministerios gubernamentales, organizaciones profesionales y sectores empresariales interesados en los temas de desarrollo educacional. Los invita a participar en este foro internacional sobre educación y a compartir sus ideas, investigaciones y experiencias con colegas de todas partes del mundo.

El programa permitirá la realización de sesiones generales, sesiones paralelas y mesas redondas donde educadores internacionales expondrán y discutirán ideas y experiencias.

El tema central del encuentro será "La formación de profesores y los desafíos del cambio. Alternativas e innovaciones" El tema se focaliza en los principales desafíos que enfrenta la formación de profesores en todos los países, cuya especificidad varía según los contextos. El desarrollo del tema central comprende los siguientes puntos:

- La calidad de la formación docente.
- La formación de profesores y el desarrollo profesional docente en relación con áreas de pobreza (rural y urbana).
- Los profesores y las demandas de la sociedad de la información.
- Participación de los profesores en las reformas educacionales.
- La formación de profesores y temas sociales como violencia escolar, drogas, SIDA y otros.

Informes
International Council on Education for Teaching at National-Louis University
1000 Capitol Drive
Wheeling, Illinois 60090 - USA
E-mail: ICET@nl.edu
Website: www.nl.edu/icet

Coordinación ICET Chile
Ministerio de Educación
Programa Fortalecimiento Docente
Av. Bulnes 107, Oficina 85 - Santiago, Chile
Fax: (56 2) 696 3545
E-mail: ffid@chilesat.net
Website: www.mineduc.cl

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN 2001

El Instituto Superior Juan XXIII de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, está organizando las **Jornadas de Investigación 2001** "Nuevas ideas para el nuevo milenio", a realizarse en esa ciudad los días **21 y 22 de setiembre de 2001**.

Los temas a desarrollar serán: los actores del proceso educativo; los desafíos de la educación; didáctica de los distintos contenidos de las estructuras curriculares; tecnología y educación y economía y educación. Cada temática se abrirá con una disertación magistral para continuarse con la exposición de ponencias presentadas por los asistentes y previamente evaluadas y seleccionadas. Tanto las conferencias de apertura como las ponencias seleccionadas formarán parte de la publicación "Jornadas de Investigación 2001 del Instituto Superior Juan XXIII".

Informes

mediavilla@institutojuanxxiii.com.ar

nildapt@bblanca.com.ar

www.institutojuanxxiii.com.ar

I CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Del **19 al 22 de setiembre de 2001**, se realizará en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, el **I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil**.

El encuentro está dirigido a críticos, investigadores, escritores, editores, docentes de todos los niveles, bibliotecarios, graduados, estudiantes. Su finalidad es abrir un espacio de reflexión acerca del campo de la Literatura Infantil y Juvenil, su producción, circulación y estudio y brindar un espacio de encuentro y debate teórico de las últimas producciones teóricas y críticas en la Argentina y en el mundo.

Las áreas temáticas a abordar serán las siguientes:

- la crítica literaria,
- la investigación,
- literatura y escuela,
- promoción de la lectura literaria,
- el mercado editorial.

Las actividades académicas previstas incluyen conferencias, mesas redondas, paneles y comisiones de lectura y comentario de ponencias. Entre los invitados que han confirmado su asistencia se encuentran los siguientes especialistas en didáctica y literatura infantil y juvenil y escritores, ensayistas y poetas: Luis Sánchez Corral, Graciela Montes, Susana Itzcovich, Perla Suez, María Teresa Andruetto, María Adelia Díaz Rönner, Pablo de Santis; Ana María Shua, Cristina Ramos, Aramis Quintero, Gustavo Bombini, Joel Franz Rosell, Irma Cuña, Mempo Giardinelli, María Luisa Cresta de Leguizamón, Yolanda Reyes, Sergio Aguirre, Raúl Mansilla.

Informes e inscripción
Facultad de Ciencias de la Educación
UNComahue
Secretaría de Extensión
I Congreso Internacional de Literatura
Irigoyen 2000 (8324)
Cipolletti, Río Negro - Argentina
Email: literatura@infovia.com.ar
Fax: 0299-4783849

4º CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Del **1º al 3 de Noviembre de 2001**, se realizará en la ciudad de Córdoba, Argentina, el **4º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Al igual que en años anteriores, se prevé la realización de conferencias centrales, paneles de especialistas y comisiones de trabajo sobre temáticas vinculadas al campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como un foro de discusión en torno al problema de la Didáctica y las disciplinas escolares, que contará con la presencia de especialistas del campo educativo.

El Comité Académico está integrado por Graciela Herrera de Bett (UNC) como presidenta, y los vocales: Beatriz Bixio (UNCórdoba), Gustavo Bombini (UBA-UNLPlata), María Delia Díaz Rönner (UNMar del Plata), Elba Amado (UNJujuy), Cristina Fajre (UNSalta), María Elena Almada (UNComahue), María Teresa Genissans (UNTucumán).

Las conferencias centrales estarán a cargo de Teresa Colomer (España), Jean Louis Guereña (Francia) (a confirmar) y Graciela Montes, Gloria Edestein (UNCórdoba). Los invitados especiales serán María Saleme de Bournichón y María Luisa Cresta de Leguizamón.

En los paneles se desarrollarán los siguientes temas:

- La investigación y sus aportes a las didácticas específicas.
- Literatura, cultura y discursos sociales. Perspectivas de análisis e implicancias en las prácticas de transmisión escolar.
- Producción y crítica en el campo de la literatura infantil.
- Lectura. Escritura. Problemáticas y propuestas específicas para su enseñanza.
- La formación docente en relación con los problemas de las didácticas de la Lengua y la Literatura.

Los panelistas invitados (a confirmar) son los siguientes: Zulma Palermo, Maite Alvarado, Gustavo Bombini, Elena Stapich, María Elena Almada, Cristina Fajre, María Teresa Genissans, Elba Amado, Graciela Herrera, María Angélica Moller, Beatriz Bixio, Alicia Vázquez, Graciela Fabietti, Magdalena Viramonte de Avalos, Pampa Arán, Anabella Flores, Pablo De Santis, Lilia Lardone, María Delia Diaz Rönner, Beatriz Amann, entre otros.

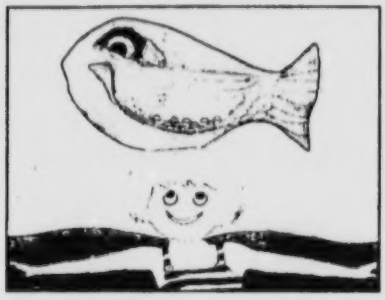
Las comisiones de trabajo previstas están destinadas a todos los interesados en participar con ponencias, y serán sobre las siguientes temáticas:

- ◇ Investigaciones en Lengua y Literatura. Derivaciones didácticas.
- ◇ Escuela, sujetos e identidades: su relación con los aprendizajes escolares de la Lengua y la Literatura.
- ◇ Lectura, escritura y nuevas tecnologías de la palabra.
- ◇ Discurso, Texto y Gramática: claves de articulación para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.
- ◇ Literatura, lectores y escuela.
- ◇ Enseñanza de la Lengua y la Literatura: teorías y metodologías.
- ◇ Didáctica y Formación Docente en Lengua y Literatura.

Los interesados en la presentación de ponencias deberán remitir un sumario (200 palabras como máximo) hasta el 29 de junio y la ponencia completa hasta el 31 de agosto de 2001. Los mismos deberán ser enviados a la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Informes

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación
Pabellón Francia, 1er. piso,
Estafeta 32,
Ciudad Universitaria,
CP 5000.
Tel./Fax.: 0351-4334073.
E-mail:
gimenezg@sinectis.com
brendaeg@uol.com.ar



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

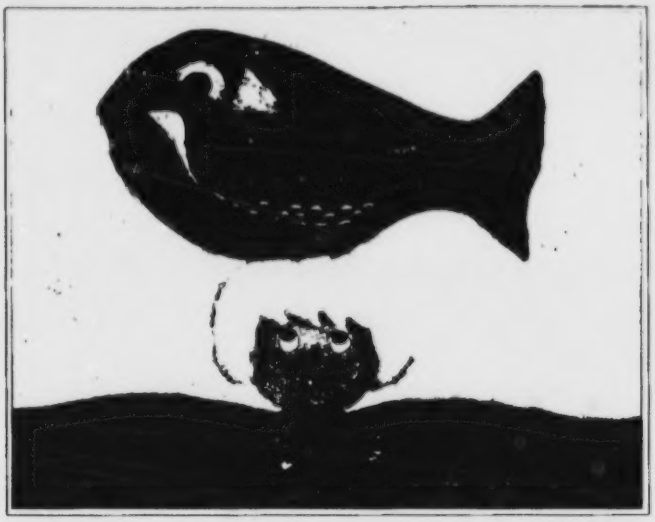
△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard** sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones).

Comuníquese por teléfono o envíe el formulario correspondiente por correo electrónico, correo postal o fax.

Redacción de Lectura y Vida
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.



INTERNATIONAL Reading Association

La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia
Daniel Goldin

Interpretación de cuentos en primer grado. Relato de una experiencia - *Susana Gramigna*

Textos argumentativos: su producción en el aula
Flora Perelman

Valor de la narrativa en la formación de maestros
Nilda Pérez Taboada y Héctor Rausch

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

Temas Candentes

Libros y revistas

Informaciones

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

138

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG

FL027573

AÑO 22

setiembre 2001

3

139

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXII - Número 3 - Setiembre 2001

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

Berta P. de Braslavsky (Argentina) · Irma Camargo de Ambía (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia) · María Elvira Charria (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile) · Alan N. Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela) · Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México) · Artur Gomes de Morais (Brasil)
Kenneth Goodman (Estados Unidos) · Josette Jolibert (Francia)
Delia Lerner (Argentina) · Luis Méndez (Honduras)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) · Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) · Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España) · Ana Teberosky (España)
Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) · Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

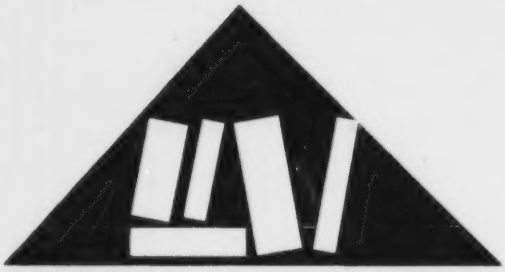
Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE "LECTURA Y VIDA"

Buenos Aires

11 al 13 de octubre de 2001



Informes e inscripción:
Redacción de LECTURA Y VIDA
Lavalle 2116 - 8° B - C1051ABH
Buenos Aires

Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.
Tel. 4953-3211
Fax (54-11) 4951-7508
www.lecturayvida.org.ar
lecturayvida@ira.org.ar

sumario

4 *Editorial*

6 **Octavio Henao Álvarez (Colombia)**

Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos

Estudio acerca de la comprensión en lectura en el que participaron veinte niños, entre once y doce años, que cursaban sexto grado en un colegio privado de estrato socioeconómico medio alto de Medellín, Colombia. En este estudio se demuestra que los lectores de un texto de formato hipermedial logran un mejor desempeño, comparados con los lectores de un texto impreso, en la identificación de ideas importantes y detalles.

16 **Oscar Alberto Morales y Rosa María Tovar Ochoa (Venezuela)**

Caperucita Roja y el uso de la ortografía: un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de Educación Básica

Estudio exploratorio acerca de cómo usan los niños venezolanos las convenciones ortográficas. Se analizaron los datos con referencia a las segmentaciones; el uso de los signos de puntuación; el empleo de letras que representan un mismo fonema; la omisión, sustitución e inversión de letras; y el uso de las mayúsculas. Participaron veinte niños de dos escuelas, una privada urbana y una pública de la zona rural, de Mérida, Venezuela.

28 **Ana Gil García, Ernestine Riggs y Rosario Cañizales (Estados Unidos)**

Metacognición: punto de ignición del lector estratégico

Propuesta de trabajo relacionada con la comprensión lectora, que ofrece múltiples oportunidades para poner en juego estrategias metacognitivas en el abordaje de distintas áreas de conocimiento. Se describen estrategias que se ponen en juego antes, durante y después de la lectura, precisando claramente que ellas no se desarrollan de manera secuencial en el proceso metacognitivo de la lectura sino que lo hacen de manera integral, interactiva e interdependiente.

36 **PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

Bettina Caron (Argentina)

Porqué promover la promoción de la lectura

Graciela Rosa Gallelli (Asociación Argentina de Lectura)

Banco de Horas de Lectura.
Una propuesta de lectura con proyección social

Norma Salles (Asociación Argentina de Lectura)

La formación de comunidades lectoras. Proyecto: "El Sur también lee"

47 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**
María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)
Libros recomendados para niños y adolescentes

52 **EN EL AULA**
Beatriz Re (Argentina)
¿Quién soy yo? Una aproximación a la escritura de autobiografías

58 **LIBROS Y REVISTAS**

60 **INFORMACIONES**

lectura y vida

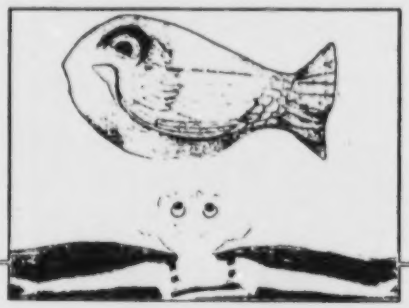
Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual N° 126.477

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Annalisa de Barros (Suecia) - Unicef

Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.



Editorial

Como ya lo hemos afirmado anteriormente, en numerosísimas oportunidades, LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, se ha ido construyendo a lo largo de los años como un canal de información actualizada acerca de investigaciones y experiencias llevadas a cabo, en particular, en América Latina y España. Ha incluido en sus páginas trabajos de autores de muy diversos países y ha mantenido como norte uno de los principios fundacionales de la **Asociación Internacional de Lectura**: ser un foro abierto a las distintas corrientes, tendencias, perspectivas sobre la lectura y escritura, y su enseñanza y promoción, para propender a la formación de lectores y escritores.

Con el propósito de destacar las acciones de animación de la lectura y de hacer de la revista un posible espacio de intercambio de experiencias entre maestros, proponemos a nuestros lectores dirigir hoy su atención hacia dos secciones que, si bien ya habían sido incluidas en números anteriores, ahora quisiéramos asegurarles relevancia y continuidad. Nos referimos a ***"Promoción de la lectura"*** y ***"En el aula"***.

En este número, ***"Promoción de la Lectura"*** da a conocer tres trabajos de autoras argentinas –Bettina Caron, Graciela Gallelli y Norma Salles– que describen proyectos destinados a incidir en la construcción de comunidades lectoras, algunos de los cuales tienen ya una larga trayectoria. Estos trabajos ponen de relieve la tenacidad y la perseverancia imprescindibles para obtener logros en la formación de comportamientos lectores duraderos; enfatizan la necesidad de acciones continuas que involucren no sólo a los diferentes actores del quehacer educativo escolar, sino a la sociedad en pleno; ponderan la capacidad de compartir, de saber llegar a comunidades marginadas... Socializar estas experiencias permite replicarlas en otros entornos y orientar nuevas propuestas en el largo y difícil camino a recorrer para hacer que otros sientan deseos de leer y hagan de la lectura una expectativa de vida.

"En el aula" incluye un proyecto llevado a cabo en primer grado, con niños que, colocados en una situación auténtica de escritura, pudieron responder a la demanda de redactar "autobiografías" aunque aún no escribieran convencionalmente.

La continuidad de estas dos secciones hace imprescindible la colaboración de los animadores o promotores de lectura y de los maestros. A quienes están trabajando en promoción de la lectura les pedimos que nos hagan conocer proyectos realizados en una pluralidad de contextos, que hayan surgido de diferentes necesidades comunitarias, que involucren distintas instituciones, que integren diversas variables... Nos interesa difundir acciones de promoción que puedan alentar, movilizar, ayudar a otros animadores que se enfrentan a desafíos similares en otros entornos.

A los maestros les requerimos que nos permitan acercarnos a sus experiencias, que nos describan aquellas tareas que, sin lugar a dudas, día a día planifican, realizan y evalúan como experiencias positivas, para hacer que sus alumnos aprendan a interpretar y escribir diferentes tipos de texto en una pluralidad de situaciones comunicativas. Queremos brindar a los maestros de América Latina y España un espacio donde compartir sus prácticas.

Esta revista siempre ha intentado ser algo más que una publicación, ha querido ser, de algún modo, un proyecto de formación docente, para poder responder, aunque sea desde un lugar muy acotado, a las demandas de una Región donde el analfabetismo y la enorme desigualdad de oportunidades educativas son moneda corriente, lo cual convierte a la docencia en un enorme desafío social, en medio de condiciones altamente adversas.

En consonancia con el propósito de colaborar en la formación docente, una vez más LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, se encuentra dedicada a la organización de una reunión de educadores, que habrá de realizarse en Buenos Aires, entre el 11 y el 13 de octubre de este año, tal como lo hemos venido anunciando en los números anteriores.

El objetivo central de este **II Simposio Internacional de "Lectura y Vida"** es dar a conocer lo que se está haciendo, primordialmente en América Latina y España, en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura, y en especial en temas puntuales, que por su importancia para la formación de lectores y escritores, se han instituido como temas cruciales y polémicos: la evaluación de la lectura y la escritura, la enseñanza de la literatura y de la gramática, la interpretación y producción de los textos expositivos, textos que circulan ampliamente en la vida académica, y de los cuales depende en buena medida el aprendizaje de contenidos de las distintas áreas del currículo.

La respuesta a nuestra convocatoria ha sido realmente muy amplia. En la sección ***"Informaciones"*** podrán encontrar los títulos de los trabajos preseleccionados, más de sesenta, cuyos autores, provienen de España, Portugal, Canadá, Estados Unidos, México, Costa Rica, Venezuela, Brasil, Chile, y Argentina. Muchas de estas ponencias constituyen informes de investigaciones en curso o recién finalizadas, otras presentan experiencias de aula; algunas hacen una puesta al día de teorías acerca de los temas en debate para sustentar propuestas de trabajo; otras, a su vez, promueven la discusión acerca de los alcances de la trasposición de ciertas teorías lingüísticas al campo de la enseñanza de la lengua.

Más allá de esta amplia respuesta que se evidencia en la presentación de trabajos, cabe destacar el interés puesto de manifiesto por todos aquellos educadores e investigadores de los distintos niveles de enseñanza dispuestos a participar en este espacio de intercambios. Interés que no hace más que corroborar que el proyecto de LECTURA Y VIDA es un proyecto común de mucha gente, que lo ha ayudado a consolidarse a lo largo de los años y de los países, y que lo sigue valorando como una herramienta de crecimiento profesional.

MER

OCTAVIO HENAO ÁLVAREZ

Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos

El autor es Doctor en Psicología Educativa y licenciado en Lingüística y Literatura. Ha realizado estudios posdoctorales en Informática Educativa en España y en Estados Unidos. Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, y director del Postgrado en Docencia-Tecnología Educativa en la misma universidad.

Introducción

La utilización de medios electrónicos para la lectura y escritura de textos está cambiando la concepción de la alfabetización, e inevitablemente inducirá transformaciones muy profundas en las estructuras curriculares, los modelos de enseñanza, y las prácticas educativas tradicionales. Como señala Reinking (1998), nos estamos adentrando en un mundo postipográfico en el cual el texto impreso irá perdiendo preeminencia; y según Negroponte (1996), vivimos un período de transición de los átomos a los *bits*, donde "el lento manejo de gran parte de la información en forma de libros, revistas, periódicos y videocasetes está a punto de transfor-

marse en una instantánea y económica transmisión de información electrónica que se mueve a la velocidad de la luz" (p.18).

La posibilidad de escribir un documento en formato hipermedial utilizando diversos medios como imágenes, animaciones, audio, o videos, ha empezado a distanciar la producción escrita de la prosa alfabética, acercándola más a otro tipo de representaciones simbólicas. Estas nuevas opciones de escritura apoyadas en sistemas de expresión y representación múltiples están ampliando la noción de alfabetización. Actualmente diversos autores sostienen que los niños necesitan una alfabetización audiovisual, y la habilidad para utilizar efectivamente multimedios en procesos de comunicación escrita (Bolter, 1998; Lemke, 1998).

Las nuevas formas de organización textual que permiten hipertextos e hipermedios sugieren una visión distinta de los procesos de lectura y escritura, lo cual tiene implicaciones sociales, culturales y educativas profundas. Los trabajos de diversos teóricos e investigadores se vienen ocupando de identificar y definir con precisión las características particulares del texto electrónico, establecer de qué manera los atributos de estos nuevos formatos de escritura pueden afectar la alfabetización, e indagar cómo se podrían utilizar estos nuevos medios para mejorar la enseñanza de la lecto-escritura (Ayersman, 1996; Bagui, 1998; Reinking, 1998; Henao Alvarez, 1998).

La noción sobre lo que es un texto, sobre los elementos que lo conforman, y sobre la manera como debe estar organizado, aspectos fundamentales en cualquier concepción de la alfabetización, difieren cuando se trata de un documento impreso o en formato hipermedial. A la luz de las nuevas tecnologías se perfila un concepto distinto de alfabetización que incluye la adquisición de destrezas tales como: la capacidad para escribir y enviar un mensaje electrónico, leer y escribir documentos en formato hipermedial, buscar y seleccionar información en Internet (Bolter, 1998).

Un texto impreso y uno electrónico presentan ciertas diferencias que influyen de manera significativa en la naturaleza y dinámica de la conducta lectora: 1) el texto electrónico puede ser interactivo y atender requerimientos específicos de un lector; 2) el diseño de un texto electrónico puede incorporar medios que guían al lector en su exploración, facilitando y estimulando así su lectura; 3) la estructura hipermedial de un texto electrónico permite al lector la consulta de múltiples nodos de información complementaria, y disponer de abundantes recursos multimediales (audio, video, animaciones, fotografías); 4) además del alfabeto, la producción de textos electrónicos incorpora otros sistemas de representación (McKenna y otros, 1999).

No obstante, el proceso de lectura de un texto impreso y de un texto electrónico tienen mucho en común, ya que ambos exigen al lector cierto repertorio de habilidades como reconocer letras y palabras, hacer inferencias, construir significados apoyándose en el contenido del texto y en su bagaje conceptual, identificar la información importante, confrontar y relacionar sus esquemas cognitivos con la información que presenta el texto, y ejercer cierto control metacognitivo sobre el proceso de comprensión (McKenna y otros, 1999).

El propósito de este estudio fue investigar y comparar la capacidad que tiene un grupo de niños de sexto grado, catalogados como lectores competentes, para identificar las ideas principales y detalles de un mismo texto leído en formato impreso y en formato hipermedial.

Hipertextos e hipermedios

Fue Nelson (1988) quién empleó originalmente el término **hipertexto** para referirse a una clase de texto accesible en forma no lineal y consideró, además, que la implementación del hipertexto en sistemas computacionales cambiaría sustancialmente la manera como se utilizaban las fuentes documentales. El hipertexto surge así como un nuevo género de texto cuya estructura no lineal permitía el acceso a grandes volúmenes de información. A medida que los avances tecnológicos hicieron factible la digitalización y el almacenamiento de gráficos, audio y video, se empezaron a diseñar materiales de lectura y aprendizaje en formato hipermedial (Goldman, 1996).

Según lo describen ciertas teorías sobre el procesamiento de información, el cerebro no piensa o razona en forma lineal, y la memoria

de larga duración está organizada en forma de red. Cuando pensamos o tratamos de recordar algo, la actividad de la mente se bifurca en múltiples direcciones. La estructura subyacente de nodos y enlaces que caracteriza un hipertexto simula la forma como el cerebro humano representa el conocimiento. Así como en la mente se puede tener acceso a lo que se recuerda o conoce a través de múltiples rutas, también en un texto hipermedial se puede consultar la información utilizando diversos caminos; los nodos y enlaces de un texto en formato hipermedial presentan una articulación que replica el funcionamiento de la mente. El usuario tiene la opción de desplazarse en la dirección que desee, de controlar mejor su ritmo de lectura o estudio, y asumir una actitud más exploratoria y constructivista, lo cual puede mejorar significativamente su comprensión y aprendizaje (Bagui, 1998).

La organización de la información en un texto hipermedial no es lineal. Los diversos componentes multimediales (texto, gráficos, audios, animaciones, videos) están relacionados entre sí y pueden ser consultados de manera interactiva por el usuario. Los botones permiten navegar a través del documento en cualquier secuencia, y aunque algunas personas tienen la tendencia a explorar linealmente este tipo de textos seleccionando cada enlace en el orden en que aparecen, la naturaleza misma de los hipermedios estimula una visión de las cosas desde perspectivas múltiples. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de abordar un *corpus* de conocimientos desde diversos enfoques, desarrollan una comprensión más sólida de las relaciones que existen entre los conceptos (Cliff Liao, 1998; Bagui, 1998).

No obstante, la naturaleza lineal o no lineal de la lectura en un hipertexto y en un libro impreso ha sido cuestionada por algunos autores. Liestol (1997), por ejemplo, afirma que: "La no linealidad en el tiempo es imaginaria; es una contradicción fundamental de términos y necesariamente imposible. El tiempo es lineal, al menos el tiempo requerido para leer y escribir hipertextos. La lectura y la escritura son fenómenos lineales; son secuenciales y cronológicos, condicionados por el ordenamiento continuo del tiempo, aunque sus posiciones, de almacenamiento y en el espacio, pueden presentar organizaciones no lineales" (p.129). Con respecto a la linealidad del texto impreso Peter Whaley aclara: "Es un error pensar que los textos convencionales, y en particular los textos educativos de exposición, sean puramente lineales. Los lingüistas del texto [...] han demostrado que los autores pueden crear complejas estructuras relacionales bajo una forma superficialmente lineal [...] El escritor con talento puede utilizar el texto lineal para tejer un motivo nada lineal de asociaciones en la mente del lector (citado por Kolb, 1997:376)".

Los hipermedios son un entorno más flexible para la lectura, el acceso a la información y el aprendizaje. Ofrecen la posibilidad de múltiples puntos de entrada y más aproximaciones divergentes al aprendizaje. Esto implica que el lector o aprendiz deban asumir una mayor responsabilidad para organizar la información, monitorear su comprensión y regular su comportamiento lector, que la requerida en la lectura de textos lineales. Así mismo, este tipo de textos pone en cuestión las formas tradicionales de evaluar el aprendizaje, pues permite que el lector evidencie su conocimiento de manera muy distinta a como lo haría en una prueba académica tradicional. Un buen sistema hipermedial proporciona nuevos soportes al lector para que construya activamente representaciones del conocimiento. La repetición y el recuerdo no aprovechan de manera óptima las posibilidades didácticas de estos formatos textuales (Bolter, 1998; Goldman, 1996).

El hipertexto y los multimedios ofrecen las condiciones para hacer realidad el ideal de una interacción dinámica entre el lector y el texto. En un entorno hipermedial el usuario trata de construir significados manipulando activamente la información que encuentra mientras navega y explora los diversos recursos. Estos textos pueden responder a las necesidades particulares de cada lector: pronunciar una palabra cuya decodificación resulta difícil, explicar el significado de palabras y conceptos desconocidos, ilustrar las causas o consecuencias de un fenómeno a través de animaciones, demostrar un procedimiento por medio de un video, mostrar interpretaciones de otros lectores. Se configura así una interacción más real entre un lector que busca información específica y un sistema que responde a sus demandas. En cambio, como afirman Leu y Reinking (1996), la interactividad en el proceso de lectura del texto tradicional es un

concepto más ideal y metafórico que real. El supuesto de que los lectores interactúan con el texto impreso no es completamente válido, pues la interacción genuina implica que al menos dos elementos se involucren activamente entre sí; en la lectura de material impreso el lector es el único agente activo, el libro o documento permanece estático.

Explorar el texto en su estructura lineal no es suficiente para la comprensión y el aprendizaje avanzados. Para entender cabalmente un texto complejo resulta necesario abordar algunos de sus componentes desde múltiples perspectivas, e interconectarlos con otros segmentos o unidades. En muchos dominios complejos como la medicina, la biología, etc., el aprendizaje riguroso exige más que una lectura secuencial de información, pues ésta no permite la construcción de una representación articulada de los conceptos. Los entornos hipermediales parecen idealmente adecuados para estos procesos de interconexión textual (Spiro y Jehng, 1990).

El aprovechamiento efectivo de un sistema hipermedial implica destrezas de búsqueda y recuperación de información, las cuales no están típicamente asociadas a la lectura de un texto impreso. Al procesar un documento hipermedial el lector debe tomar decisiones sobre qué información necesita, cómo y cuándo obtenerla. En síntesis, el uso adecuado de un ambiente hipermedial como recurso de información exige un mayor grado de autoevaluación y monitoreo de la comprensión que el necesario para procesar un texto impreso lineal (Goldman, 1996).

Comprensión lectora e identificación de ideas principales

La capacidad de identificar las ideas principales de un texto es considerada una destreza fundamental para la comprensión lectora. Las deficiencias en lectura de muchos niños suelen estar asociadas a su incapacidad para reconocer en un texto la información que un lector competente consideraría importante.

Un lector es incapaz de asimilar y recordar toda la información que contiene un texto; por eso es necesario que pueda diferenciar entre las ideas principales y los detalles complementarios. Esto explica por qué la literatura especializada ha asociado la buena comprensión lectora con la habilidad para identificar los componentes esenciales o ideas centrales de un pasaje o texto. Muchos estudios han demostrado que la capacidad de reconocer la información importante de un texto en prosa permite discriminar entre buenos y malos lectores. Así mismo, se ha evidenciado que la sensibilidad hacia las ideas principales de un texto explica una proporción significativa de la varianza en mediciones de comprensión lectora realizadas a alumnos de educación básica, inclusive cuando se controlaban las diferencias en el coeficiente intelectual y en la capacidad para decodificar (Baumann, 1985).

La idea principal suele ser considerada como el concepto más general en un párrafo, como el enunciado que subsume, incluye o agrupa lógicamente todas las demás frases del texto. Otras veces se la identifica con una frase que describe sucintamente los temas tratados en el párrafo. En otras instancias lo que se concibe como idea principal no es el concepto más general ni el tópico, sino el pensamiento más relevante del párrafo, el enunciado más significativo. Sin embargo, entre el tópico y la idea principal de un texto hay diferencias. Los tópicos son alusiones breves sobre el tema y comunican muy poco de la información importante; son simplemente indicaciones temáticas que preparan al lector para lo que vendrá más adelante. Entre los ejercicios que se proponen a los alumnos para instruirlos en la identificación de ideas principales son muy comunes "encontrar la frase-tópico" o "escoger el mejor título" (Pearson y Johnson, 1978).

El concepto de "detalles" suele tener también un manejo ambiguo, especialmente en cuanto se relaciona con las ideas principales. Generalmente se asume que la comprensión de detalles es la capacidad que tiene el lector de recordar elementos específicos del texto, por ejemplo, el lugar o la hora en que ocurre un evento, o el nombre de un personaje. No obstante, si la comprensión de detalles significa que el lector reconoce las particularidades que soportan la idea principal o los ejemplos que apoyan una generalización, esta habilidad cobra gran importancia como un aspecto legítimo de la comprensión lectora. Captar los detalles de un texto resulta estratégico para la comprensión si están relacionados con hechos que soporten

conceptos o abstracciones de mayor amplitud y relevancia (Pearson y Johnson, 1978).

¿Cómo identifican los buenos lectores la información importante? Los textos incluyen una serie de señales retóricas que sugieren, indican o advierten al lector cuales contenidos tienen especial significación para el autor. Estas señales pueden ser utilizadas por el lector para localizar la información más relevante. Investigadores como Winograd y Bridge (1986) sostienen que un lector identifica las ideas importantes de un texto apoyándose en dos recursos: la experiencia adquirida con la lectura de diversos textos y su conocimiento sobre el tema. Pero no todos los párrafos tienen una idea principal, sea ésta enunciada de manera explícita o implícita. Muchos pasajes, narrativos o expositivos, son simplemente una enumeración de detalles. Algunas ideas son más importantes que otras, porque dicen algo más sustancial sobre un tema o enuncian una regla o generalización sobre el mismo.

Las ideas principales pueden aparecer explícitamente o estar implícitas; pueden estar al comienzo del texto o al final. Así mismo, la relación entre la idea principal y los detalles puede ser de varios tipos, por ejemplo, categoría-lista (Todos mis amigos son músicos: Juan toca violín, Inés toca piano, Luis toca la guitarra, y Liliana toca flauta) o regla-ejemplo (El crecimiento de las ciudades comporta graves problemas ambientales: producción de aguas negras, exceso de ruido, contaminación del aire, exceso de basuras, etc.). La búsqueda de ideas principales está estrechamente relacionada con otras actividades de comprensión tales como categorizar, realizar un esbozo o esquema, hacer un resumen.

Baumann (1985) realizó una investigación cuyo objetivo era probar la eficacia de un programa de instrucción directa para enseñar a un grupo de alumnos de sexto grado a captar las ideas principales de un texto, comparándolo con otro grupo que recibió un programa de instrucción tradicional, y con un tercer grupo al que no se brindó instrucción. Los resultados mostraron claramente que el grupo experimental adquirió una mayor capacidad que los otros dos grupos para reconocer ideas principales explícitas e implícitas tanto de un párrafo como de un texto, y para diferenciar los detalles complementarios. El autor concluye a partir de este estudio que la destreza para reconocer la información importante de un texto puede ser enseñada exitosamente cuando se proporciona a los alumnos instrucción directa y sistemática.

Hare, Rabinowitz y Magnus (1989) llevaron a cabo dos estudios para examinar los efectos que tienen ciertas características del texto en el reconocimiento de ideas principales. Los sujetos de ambos estudios fueron 75 estudiantes de cuarto grado, 78 de sexto grado, y 107 de undécimo grado. En el primer estudio se pidió a estos alumnos que identificaran las ideas principales en dos tipos de material escrito: textos adaptados específicamente para la instrucción y textos de ocurrencia natural (como los que aparecen en materiales didácticos). La tarea de los sujetos fue leer un conjunto de doce textos y subrayar en cada uno la idea principal ubicada al inicio, en la mitad y al final de cada párrafo. En el segundo estudio se examinó la capacidad de estos alumnos para identificar la idea principal en textos con cuatro estructuras diferentes: listado, secuencia, causa-efecto y comparación-contraste. La idea principal aparecía explícita en la mitad de los textos, e implícita en la otra mitad. La tarea de los sujetos era subrayar la idea principal cuando aparecía en el texto, o expresarla en una frase cuando no aparecía. Algunos resultados importantes de este estudio fueron: los sujetos identificaron correctamente más ideas principales en los textos adaptados para la instrucción que en los textos de ocurrencia natural; fueron mejores para identificar la idea principal cuando aparecía en la primera frase del párrafo; para todos los estudiantes, y en todos los tipos de texto, la identificación de ideas principales fue más difícil cuando eran implícitas; el rendimiento más bajo se observó frente a los textos con estructura causa-efecto.

Vidal-Abarca (1990) realizó en España una investigación con alumnos de quinto grado, en la cual examinó la eficacia de un programa de instrucción para mejorar la capacidad de reconocer ideas principales implícitas y explícitas en textos expositivos, la habilidad para jerarquizar las ideas del texto, la conciencia de los niños sobre la estructura organizativa de los textos y la capacidad de recuerdo de las ideas importantes pero no de los detalles. En el programa de instrucción, realizado durante 12 sesiones de 45 minutos, se utilizaron 26 textos con una estructura enumerativa y comparativa y una

longitud entre 100 y 150 palabras. Un supuesto básico de este programa era que enseñando a los niños a utilizar la estrategia estructural se incrementaría su sensibilidad hacia los aspectos más importantes del texto. Se aplicaron pruebas que medían las siguientes variables: obtención de ideas principales, conciencia de la estructura textual y recuerdo de información. El diseño de este estudio también incluyó una segunda medición de algunas variables dependientes cuatro meses después de la instrucción. El análisis de los resultados de esta investigación confirmó las hipótesis propuestas. Los alumnos del grupo experimental mejoraron su capacidad para identificar la idea principal explícita e implícita y para valorar la importancia relativa de las frases de un texto. Así mismo, avanzaron en cuanto a su conciencia de la estructura textual.

Método

Sujetos

Participaron en este estudio un grupo de 20 niños, entre 11 y 12 años, matriculados en sexto grado en un colegio privado de estrato socioeconómico medio/alto ubicado en la ciudad de Medellín, Colombia. El criterio de selección fue su rendimiento en la prueba **Evaluación de habilidades para la comprensión lectora** (Henao Álvarez, 1997), la cual se aplicó a 70 alumnos pertenecientes a tres grupos distintos de este nivel escolar. Se seleccionaron los 20 niños que obtuvieron los mejores puntajes, los cuales estuvieron en un rango entre 43 y 53, de un puntaje total posible de 61 puntos. Para complementar este criterio de selección se solicitó a la profesora del área de *Español* que confrontara la lista de los alumnos que lograron los mejores puntajes en la prueba con su propia percepción y evaluación de la competencia lectora de dichos estudiantes. En su opinión, los 20 alumnos con los puntajes más altos en la prueba estaban entre los mejores lectores de su respectivo grupo. Finalmente, estos 20 alumnos se dividieron aleatoriamente en dos grupos iguales, uno experimental que leería el texto en formato hipermedial y otro control que leería el texto impreso.

Procedimientos

Instrucción previa: Tanto al grupo control como al experimental se les ofreció una sesión de instrucción sobre el concepto de idea principal y detalles de un texto, la cual fue realizada por el investigador con el apoyo de un docente del área de *Español* perteneciente al colegio sede. En la primera parte de esta sesión se hizo una exploración de los esquemas mentales que poseían los alumnos sobre estos conceptos, para lo cual se les formuló preguntas directas. Todos evidenciaron un manejo aceptable de estas nociones. Luego se les entregó una hoja con tres textos para que cada alumno identificara las ideas principales. Este ejercicio se respondió en forma oral, y cada sujeto pudo argumentar sus respuestas. La sesión instructiva duró aproximadamente una hora y media y se realizó, al igual que el experimento de lectura con el grupo control, en una sala de reuniones de la institución sede de los alumnos. Para la instrucción y el experimento con el grupo experimental se los trasladó a una sala de informática de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dotada con 15 computadoras, tablero, mesas de trabajo y otros recursos audiovisuales.

El experimento de lectura: Los 10 alumnos del grupo experimental leyeron y navegaron en una computadora el nodo *Geografía* del título multimedial e hipertextual: "La región natural del Pacífico Colombiano". El grupo control leyó una réplica impresa de este mismo nodo. A ambos grupos se les dio la instrucción de que leyeran con mucha atención el respectivo nodo o capítulo por lo menos dos veces. No se les controló el tiempo de lectura, el cual fue en promedio de 20 minutos para los lectores de la versión impresa, y de 30 minutos para los lectores de la versión multimedial. A éstos no se les impuso restricciones sobre la exploración y utilización de los recursos audiovisuales como videos, fotografías y audios.

Instrumentos de evaluación: Inmediatamente los alumnos concluyeron la lectura se les entregó la prueba **Inventario de ideas importantes y detalles**, una hoja con espacios delineados para que escribieran 10 ideas importantes y 9 detalles del texto leído. Una vez que terminaron esta tarea se les presentó una segunda prueba, la **Escala para evaluar la importancia de las ideas del texto *Geografía***. Es una lista con cada una de las 49

ideas unitarias que contiene este texto, organizadas según su orden de aparición y precedidas de un espacio en blanco para que el alumno indicara en una escala de 1 a 5 la importancia que les asignaba en el conjunto del texto.

Criterios de corrección: Para disponer de un criterio objetivo con el cual corregir las dos pruebas anteriores, previamente se entregó la **Escala para evaluar la importancia de las ideas del texto *Geografía*** a un grupo de seis lectores expertos, todos profesores universitarios e investigadores con un alto nivel de formación, para que utilizando un rango de 1 a 5 evaluaran cada idea de acuerdo con su importancia en el texto. Antes de puntuar las ideas, los expertos leyeron detenidamente el texto, primero en su versión hipermedial y luego en su forma impresa. Posteriormente se calculó la *mediana* de los seis puntajes otorgados por los expertos a cada idea unitaria. Las ideas cuya *mediana* tuvo un valor entre 3.5 y 5.0 fueron consideradas como ideas importantes del texto; y las ideas que alcanzaron un valor inferior a 3.5 fueron consideradas como detalles. Se generó así un **Modelo para la evaluación de las ideas del texto *Geografía*** consistente en un inventario de 27 ideas importantes y 22 detalles.

La evaluación y puntuación del **Inventario de ideas importantes y detalles** que se entregó a los niños fue realizada independientemente por el investigador y otro docente de la Facultad de Educación especialista en el área de lecto-escritura, de la siguiente manera: se asignó 1 punto por cada idea importante o detalle que aparecieran en el modelo generado por los lectores expertos y se expresaran en forma completa; y 0.5 puntos cuando la idea importante o el detalle eran identificables pero su descripción era incompleta en algún aspecto. Cuando se presentaron diferencias en el puntaje asignado a una idea, lo que ocurrió en un 8% de los casos, se hizo un análisis conjunto de la respuesta hasta llegar a un acuerdo sobre su puntuación.

Para puntuar la **Escala para evaluar la importancia de las ideas del texto *Geografía*** se adoptó el siguiente procedimiento: cuando la evaluación otorgada por el alumno a una idea coincidía con la de los expertos o se diferenciaba en 0.5, se le asignaban dos puntos; cuando la diferencia entre su evaluación y la de los expertos era igual a 1 o 1.5, se le asignaba 1 punto; cuando esta diferencia era mayor de 1.5, no se le asignaban puntos. Así, el puntaje máximo posible en esta escala fue de 98.

Variable independiente:

Tipo de formato textual utilizado para la lectura, hipermedial o impreso.

Variables dependientes:

1) Capacidad para identificar las ideas importantes y detalles de un texto. Se evaluó por medio del **Inventario de ideas importantes y detalles**.

2) Capacidad para valorar la importancia de las ideas dentro de la estructura y significado global de un texto. Se evidenció utilizando la **Escala para evaluar la importancia de las ideas del texto *Geografía***.

Resultados

Como se registra en el **Cuadro 1**, los niños lectores del texto *Geografía* en la versión hipermedial lograron un mejor desempeño en la tarea de identificar las ideas importantes que los niños lectores de la versión impresa (M_1=4.1, M_2=2.55). Sometidas estas diferencias a un análisis estadístico mediante la prueba **t**, no resultaron significativas (t (18) = 1.68, p>0.05).

Cuadro 1
Resultados inventario de ideas importantes

	TEXTO HIPERMEDIAL	TEXTO IMPRESO
Número de casos	10	10
Media	4.1	2.55
Desviación estándar	2.22	1.87
Grados de libertad	18	
Estadístico **t**	1.68	
p (dos colas)	0.10	
Valor crítico **t** (dos colas)	2.10	

El **Cuadro 2** revela que, en cuanto al número de detalles identificados en el *Inventario*, también los lectores del texto hipermedial lograron un mejor desempeño que los usuarios del texto impreso (M_1=0.6, M_2=0.35), una diferencia que analizada estadísticamente carece de significación (t(18)=0.70, p>0.05).

Cuadro 2
Resultados inventario de detalles

	Texto hipermedial	Texto impreso
Número de casos	10	10
Media	0.6	0.35
Desviación estándar	0.84	0.74
Grados de libertad	18	
Estadístico **t**	0.70	
p (dos colas)	0.49	
Valor crítico **t** (dos colas)	2.10	

El rendimiento en la **Escala para evaluar la importancia de las ideas** se reporta en el **Cuadro 3**. En esta tarea también los lectores usuarios del texto en formato hipermedial superaron a los lectores del texto impreso (M_1=51.3, M_2=47.3). El análisis estadístico de estas diferencias mediante la prueba **t** reveló que no son significativas (t(18)=1.16, p>0.05).

Cuadro 3
Resultados escala para evaluar la importancia de las ideas

	Texto hipermedial	Texto impreso
Número de casos	10	10
Media	51.3	47.3
Desviación estándar	8.89	6.16
Grados de libertad	18	
Estadístico **t**	1.16	
p (dos colas)	0.25	
Valor crítico **t** (dos colas)	2.10	

Análisis y conclusiones

Los trabajos de diversos teóricos e investigadores en el área de lecto-escritura han relacionado la buena comprensión lectora con la habilidad para identificar los elementos centrales o ideas principales de un texto. Así mismo, se ha demostrado que las deficiencias en lectura de muchos niños suelen estar asociadas con su incapacidad para reconocer en un texto la información que un lector competente consideraría importante. Los resultados de este estudio revelan que el desempeño de los alumnos en dos pruebas, una para evaluar la importancia de las ideas y otra para realizar un inventario de las ideas importantes y detalles de un texto, fue mejor cuando leyeron un texto en formato hipermedial que cuando leyeron la versión impresa. Probablemente por el tamaño reducido de la muestra, al analizar estadísticamente estas diferencias mediante una prueba **t**, no resultaron significativas.

¿Cómo podrían interpretarse estos hallazgos? Tal como explica la literatura especializada, los autores suelen plasmar en los textos

BEST COPY AVAILABLE

ciertas señales retóricas mediante las cuales indican a qué contenidos o segmentos otorgan mayor significación y relevancia. Un lector con cierto nivel de competencia puede utilizar estas marcas para localizar la información más importante.

El texto hipermedial *Geografía* utilizado para este experimento contiene once palabras o títulos que funcionan como enlaces hipertextuales (Océano Pacífico, Regiones geográficas, Zonas, Departamento del Chocó, Departamento de Nariño, Departamento del Cauca, Departamento del Valle, Ríos, Islas, Parques naturales y Clima). Aparecen resaltados en color amarillo y se tornan de color anaranjado una vez consultados por el lector. Al hacer clic en estos enlaces se abren unas ventanas con información específica sobre el tema, presentada en forma textual y gráfica. Obviamente que para hacer comparables ambos formatos, también en la versión impresa se presenta toda la información que ofrecen estos enlaces, incluyendo los gráficos.

En el inventario modelo desarrollado por los expertos se puede apreciar que la mayoría de las ideas importantes del texto *Geografía* están relacionadas con temas a los cuales aluden y remiten estos enlaces. Parece razonable suponer que la mayor visibilidad de estas palabras y expresiones enlace, que se destacan en el conjunto del texto por su color amarillo, influyó en que los lectores identificaran con más facilidad la información importante. En la versión impresa tales expresiones enlace no sobresalen, pues tienen el mismo color negro de todo el texto.

Según Paivio (1991), el aprendizaje es mejor cuando la información se procesa a través de dos canales que a través de uno solo, pues este procesamiento dual genera diversas trayectorias cognitivas que la persona puede utilizar luego para recuperar información de la memoria. Como el texto en formato hipermedial utilizado para este experimento presenta información codificada en varios medios –audio, ilustraciones gráficas, fotografías, videos–, esta teoría puede constituir un marco explicativo válido para los resultados que arrojó este estudio, tanto con relación al reconocimiento de ideas importantes como a los detalles. Otras investigaciones también han evidenciado incrementos en el aprendizaje y el recuerdo de información cuando la instrucción se apoya en varios medios (Ayersman, 1996; Bagui, 1998; Cliff Liao, 1998).

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones pedagógicas y didácticas evidentes. Si la capacidad de identificar las ideas principales de un texto es considerada una destreza fundamental para la comprensión lectora, y si los textos en formato hipermedial son un entorno en el cual los lectores pueden desplegar esta habilidad con mayor eficacia y soltura, resulta indudable la conveniencia de incorporar estos recursos al trabajo escolar.

Sin embargo, no es suficiente que las instituciones educativas adquieran materiales de lectura y estudio en formato hipermedial. El aprovechamiento efectivo de estos recursos supone ciertas destrezas de búsqueda y recuperación de información que normalmente no se adquieren mediante la lectura de textos impresos. Es común que los usuarios exploren un documento hipertextual o hipermedial en la misma forma lineal que leen un texto impreso, porque no captan ni valoran sus diversos recursos y funciones; por ejemplo, muy raramente abandonan el texto para tener acceso a material suplementario, buscar definiciones de palabras, o utilizar otros recursos de información. Además, el procesamiento de un texto hipermedial exige un mayor nivel de monitoreo y autoevaluación de la comprensión, pues el lector debe tomar decisiones sobre qué información necesita, cómo y cuándo obtenerla (Goldman, 1996). Por lo tanto, si los docentes quieren utilizar eficazmente estos medios como entornos de aprendizaje, es recomendable que le permitan a los alumnos lograr mucha familiaridad con su estructura y funcionamiento.

Como argumentan algunos especialistas en el tema, una aplicación hipermedial pone a disposición del lector soportes y medios dinámicos para que construya activamente representaciones del conocimiento (Bagui, 1998; Stemler, 1997). La riqueza y variedad de información que ofrecen estos formatos textuales, y las estrategias didácticas que los docentes pueden diseñar apoyados en tales recursos, configuran nuevos espacios y posibilidades para que los alumnos logren comprensiones más genuinas y aprendizajes más cualificados.

Referencias bibliográficas

Ayersman, D.J. (1996) "Reviewing the Research on hypermedia-based learning." **Journal of Research on Computing in Education, 28 (4)**, p.500-525.

Bagui, S. (1998) "Reasons for increased learning using multimedia." **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 7 (1)**, p.3-18.

Baumann, J.F. (1985) "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales." **Infancia y Aprendizaje, 31-32**, p.89-105.

Bolter, J.B. (1998) "Hypertext and the question of visual literacy." En D. Reinking y otros (eds.), **Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world** (pp.3-13). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Cliff Liao, Y. (1998) "Effects of hypermedia versus traditional instruction on student's achievement: A meta-analysis." **Journal of Research on Computing in Education, 30 (4)**, p.341-359.

Goldman, S.R. (1996) "Reading, writing, and learning in hipermedia environments." En H. van Oostendorp y S. de Mul (eds.) **Cognitive aspects of electronic text processing**. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

Hare, V.C., M. Rabinowitz y K. Magnus (1989) "Text effects on main idea comprehension." **Reading Research Quarterly, 24 (1)**, p.72-88.

Henao Alvarez, O. (1997) **Evaluación de habilidades para la comprensión lectora**. Informe de investigación sin publicar. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Henao Alvarez, O. (1998) "El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura." **Lectura y Vida**, Año **19**, N° **1**, p.51-55.

Lemke, J.L. (1998) "Metamedia literacy: Transforming meanings and media." En D. Reinking y otros (eds.), **Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world** (pp. 283-301). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Kolb, D. (1997) "Sócrates en el laberinto." En G.P. Landow (comp.) **Teoría del hipertexto**. Barcelona, Paidós Ibérica.

Leu, D.J. y D. Reinking (1996) "Bringing insights from reading research on electronic learning environments." En H. van Oostendorp y S. de Mul (eds.), **Cognitive aspects of electronic text processing**. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

Liestol, G. (1997) "Wittgenstein, Genette y la narrativa del lector en el hipertexto." En G.P. Landow (comp.), **Teoría del hipertexto**. Barcelona, Paidós Ibérica.

McKenna, M.C.; D. Reinking, L.D. Labbo y R.D. Kieffer (1999) "The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader." **Reading & Writing Quarterly, 15 (2)**, p. 111-126.

Negroponte, N. (1996) **El mundo digital**. Barcelona, Ediciones B.

Nelson, T. (1988) "Managing immense storage." **Byte, 13**, p.225-238.

Paivio, A. (1991) "Dual coding theory: Retrospect and current status." **Canadian Journal of Psychology, 45**, 255-287.

Pearson, P.D. y D.D. Johnson (1978) **Teaching reading comprehension**. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Reinking, D. (1998) "Introduction: Synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographic world." En D. Reinking y otros (eds.), **Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world.** Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Spiro, R.J. y J.C. Jehng (1990) "Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter." En D. Nix y R.J. Spiro (eds.), **Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology**. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Vidal-Abarca, E. (1990) "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos." **Infancia y Aprendizaje, 49**, p.53-71.

Winograd, P.N. y C.A. Bridge (1986) "The comprehension of important information in written prose". En J.F. Bauman (ed.) **Teaching main idea comprehension**. Newark, DE, International Reading Association.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en setiembre de 2000 y aprobado en diciembre del mismo año.*

OSCAR ALBERTO MORALES
ROSA MARÍA TOVAR OCHOA

Caperucita Roja y el uso de la ortografía: un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de Educación Básica

Oscar Alberto Morales es licenciado en Educación, profesor de Lectura y Escritura, en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. Rosa María Tovar Ochoa es licenciada en Educación, profesora de Didáctica Especializada de la Lectura y la Escritura en la Universidad de Los Andes. Ambos participan en proyectos de investigación y son miembros del equipo de actualización docente del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Introducción

En el intento de lograr un acercamiento a la comprensión del niño sobre la lengua escrita, el presente estudio se plantea con el propósito de ver qué ocurre con los niños venezolanos en proceso de alfabetización en escuelas públicas y privadas, al escribir el cuento "Caperucita Roja", y conocer cómo usan las convenciones ortográficas. Según Goodman, la ortografía "consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. [...] también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje" (1991:19).

Este estudio se remitió a la escritura del cuento "Caperucita Roja", tomando como referencia los siguientes aspectos: hipo e hipersegmentación, puntuación y ortografía de las palabras.

Marco teórico

Generalmente, el desarrollo del conocimiento y de las funciones mentales es un proceso espontáneo y progresivo. Los individuos constantemente están creando hipótesis para explicarse la naturaleza de los fenómenos en los que se ven envueltos. Estas hipótesis tienden a variar progresivamente de acuerdo con las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, las interrelaciones con otros individuos, el nivel de desarrollo intelectual y la transmisión educativa y cultural (Piaget, 1969/1975). Durante este proceso, los individuos transforman y reestructuran su objeto de conocimiento para comprender su naturaleza. La construcción del conocimiento es un proceso en el que se pasa de estructuras más simples a otras más complejas, siendo la primera la base para la construcción de la segunda (Piaget, op.cit.). Así, las comprensiones iniciales que logra el niño de su realidad son esenciales para las futuras explicaciones.

La lengua escrita no escapa a esta realidad. Ferreiro (1986), en sus múltiples investigaciones sobre la alfabetización de niños pequeños, sostiene que durante todo este proceso el niño va creando hipótesis para explicarse la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas hipótesis. De acuerdo con Ferreiro (1986), en este proceso se distinguen tres grandes períodos:

- ◇ La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico.
- ◇ La construcción de formas de diferenciación: cualitativas (variabilidad interna), cuantitativas (cantidad mínima).
- ◇ La fonetización de la escritura: desde lo silábico hasta lo alfabético.

En el primer período, el niño se enfrenta al problema de la diferenciación entre el dibujo y la escritura. Al inicio, no establece tal distinción, sino que busca que la escritura reproduzca, de alguna manera, la forma de los referentes. Posteriormente, llega a comprender que la escritura no reproduce las características de los objetos. En este sentido, ya no lee los dibujos, sino sólo la escritura que los acompaña.

En el segundo período, el niño se plantea las siguientes hipótesis, para construir formas de diferenciación entre las escrituras: 1) para que algo sea interpretable, para que sea posible atribuirle una significación, debe tener una cantidad mínima de letras (generalmente tres); 2) sólo se puede leer, son interpretables, aquellas escrituras que cumplen con la variedad interna, es decir, las escrituras que presentan secuencias distintas de caracteres diferentes.

Luego, aparece otro problema: ¿cómo hacer para que las diferencias de la escritura representen diferentes significados? Para compensar este desequilibrio resuelve que: 1) se debe variar la cantidad de letras de una escritura a otra; y 2) se deben cambiar las letras o se debe cambiar su posición, en caso que sean las mismas.

Posteriormente, en el tercer período, cuando descubre que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede corresponder con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral, elabora otras hipótesis. La primera es que cada sílaba de la palabra hablada se corresponde con una letra en la escritura. Esta hipótesis, sin embargo, rápidamente entra en conflicto con las ya existentes: la de cantidad mínima y la de variedad interna, cuando tiene que escribir palabras de una y dos sílabas, puesto que considera que las palabras de una y dos letras no son interpretables. Frente a este problema, construye la hipótesis que Ferreiro (1986) llamó silábico-alfabética. De acuerdo con esta hipótesis, algunas sílabas siguen representándose con una sola letra y otras con dos.

Finalmente, en la última etapa en su proceso de alfabetización, crea la hipótesis alfabética, según la cual la sílaba no es la unidad mínima de la palabra oral, sino que está formada a su vez por elementos menores: las letras.

Es en la etapa alfabética en la que mayores "errores" se encuentran en la escritura de los ni-

ños. Sin embargo, estos "errores" no son más que la demostración de la construcción que están haciendo de la ortografía. De allí que Ferreiro (1991) se refiera a estos "errores" como "errores constructivos", porque no impiden acceder a la respuesta "correcta", sino que permiten llegar a ella; son aproximaciones al conocimiento final. Dentro de estos "errores" se encuentra el uso de la ortografía y segmentación no convencionales.

Según Ferreiro *et al.* (1996), desde el punto de vista lingüístico, la escritura, distinta a los enunciados orales, es segmentable sólo a nivel de la palabra. La palabra tiene límites imprecisos y variables, de acuerdo con su posición en el enunciado; en este sentido, se puede decir, según estas autoras, que la palabra como unidad es definida solamente en la escritura y no fuera de ésta. Esto hace que para un niño pequeño, con pocas experiencias con la lengua escrita, sea difícil comprender convencionalmente la segmentación de las palabras (Blanche-Benveniste, citado en Ferreiro *et al.*, 1996).

Las palabras, entonces, no son unidades separables en sí mismas, sino que dependen de la escritura y del contexto textual, además del cultural e histórico: las reglas ortográficas que norman la segmentación varían de un idioma a otro, entre culturas y han pasado por un proceso evolutivo en la historia de la humanidad, para llegar a ser lo que son actualmente.

Lograr la comprensión de la palabra convencional, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo. Según Ferreiro *et al.* (1996), la **hiposegmentación**, tendencia a unir las palabras que según las reglas ortográficas vigentes del español deberían estar separadas, y la **hipersegmentación**, tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas, de acuerdo con las normas ortográficas vigentes, no responden a una incapacidad, sino a una interpretación inteligente del sistema de escritura que han construido hasta ese momento los niños. Similarmente, en cuanto a la ortografía, la inconsistencia en el cumplimiento de las reglas ortográficas vigentes del español indica, en muchos casos, una interpretación lógica, razonable, del sistema de escritura y no una falta de comprensión.

Metodología

Propósito del estudio: Con este estudio exploratorio se intenta describir cómo usan los niños venezolanos las convenciones ortográficas del español al escribir el cuento "Caperucita Roja". Además, se busca explicar cuáles son las fuerzas que motivan al niño a escribir de determinada manera.

Participantes: Participaron 20 niños, entre 6 y 8 años de edad, estudiantes de la primera etapa de Educación Básica de 2 escuelas de Mérida, Venezuela: 10 niñas de una escuela privada urbana, hijas de profesionales universitarios de clase media; 6 niñas y 4 niños de una escuela pública de zona rural, provenientes de hogares desfavorecidos socioeconómicamente. Como criterio de selección se consideró que estuvieran alfabetizados, que conocieran el cuento "Caperucita Roja" y que estuvieran dispuestos a participar del estudio.

Se seleccionaron niños de estas dos escuelas, ya que estudios realizados mostraron que la concepciones de enseñanza y aprendizaje predominantes en ambas escuelas eran opuestas entre sí. En la escuela privada existía un ambiente de enseñanza y aprendizaje que favorecía el desarrollo de los niños como usuarios de la lengua escrita. Los niños tenían la posibilidad de leer y producir diferentes tipos de textos, de interactuar con materiales escritos variados. La lectura y la escritura eran vistas, en su función social, como procesos de construcción de significados (Tovar, 1999). En la escuela pública, por el contrario, la enseñanza de la lengua escrita se basaba en la repetición de letras, sílabas y palabras aisladas. Para aprender a leer y escribir, los niños sólo disponían de un silabario; las estrategias de enseñanza más utilizadas eran la repetición en voz alta y la copia de letras, sílabas y palabras, el dictado y la caligrafía (Morales, 1999). El estudio de la escritura de niños alfabetizados en ambientes radicalmente distintos podría permitir caracterizar la comprensión infantil de la ortografía de manera más objetiva y, en consecuencia, obtener datos más confiables.

Recolección de los datos: Para la recolección de los datos se utilizó la observación, la entrevista y el análisis de la muestra de escritura del cuento "Caperucita Roja". Se le pidió a cada niño que escribiera este cuento. La escritura fue

hecha con bolígrafo para evitar que los niños corrigieran y no quedara constancia de ello y para facilitar la reproducción de los textos. Mientras los niños escribían se tomaron notas de sus correcciones, de sus expresiones verbales y sus preguntas. Se procuró no intervenir en el proceso de escritura de los niños; ante las preguntas que ellos hacían, se respondía de manera que la respuesta no fuera sugestiva.

Adicionalmente, los participantes fueron entrevistados para conocer las explicaciones que ellos daban en relación con la manera cómo habían segmentado, cómo usaron algunos elementos de ortografía y los signos de puntuación. Estas entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas. Los datos fueron analizados cualitativa y cuantitativamente, tomando como referencia los siguientes aspectos:

◇ **Las segmentaciones que usan los niños**
Hiposegmentación: Uniones indebidas entre palabras.
Hipersegmentación: Separaciones indebidas de las partes de la palabra.

◇ **La puntuación:** El uso de los signos de puntuación.

◇ **La ortografía:** Uso de letras que representan un mismo fonema (alófonos): v-b /b/; c-s-z /s/; y-i /i/; j-g /j/; omisión de letras; sustitución; inversión; y uso de las letras mayúsculas.

Análisis y discusión de los resultados

Para organizar los datos se tomó en cuenta la definición práctica de "palabra" planteada por Ferreiro: "conjunto de letras separadas por espacios en blanco". De acuerdo con esta definición, la palabra está determinada por la propia escritura, ya que éstas se separan sólo en la representación escrita" (Ferreiro *et al.*, 1996:47).

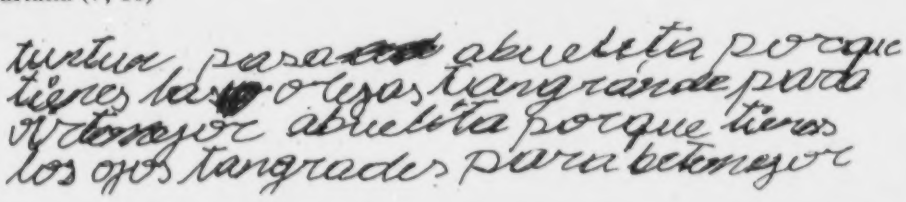
Segmentación: Desde el punto de vista cuantitativo, se encontró que en el 80 % de los textos existe la presencia simultánea de hiposegmentación e hipersegmentación, independientemente del estrato social de donde provenían los niños y del tipo de instrucción que recibían. No obstante, en ciertos textos existe una mayor tendencia hacia alguno de los dos tipos de segmentación: se encontró que en el 55 % de los textos prevaleció la hiposegmentación; en un 25%, la hipersegmentación; y en un 20% se encontró la presencia de hipo e hipersegmentación con una frecuencia similar. Esto se corresponde con lo hallado por Ferreiro *et al.* (1996), quienes encontraron que en los grupos estudiados (México, Uruguay, Italia y Brasil) prevalecía la hiposegmentación.

Hiposegmentación: El 100% de los casos mostró hiposegmentación: hay una alta frecuencia en palabras de una y dos letras (siendo la preposición "a" la que registró un mayor número): a (preposición); la, el (determinantes); de, pa (para), por (preposiciones); i (y) (conjunción); ce (se), le (pronombres clíticos); no (adverbio de negación); su (adjetivo posesivo); al (contracción de la preposición "a" y el artículo "el"). Ejemplos: *Apreguntar* (a preguntar), *adonde*, *ivino* (y vino), *secomio* (se comió), *suaguela* (su abuela), *lacaperusita* (la caperucita), *dela* (de la), *ala* (a la), *larropa* (la ropa), *seencontro* (se encontró), *lerrajo* (le rajó), *paque* (para que), *cefue* (se fue), *derrepente* (de repente), *asu* (a su), *noballa* (no vaya), *alaguelita* (a la abuelita), *noconocia* (no conocía), *ponde* (para donde).

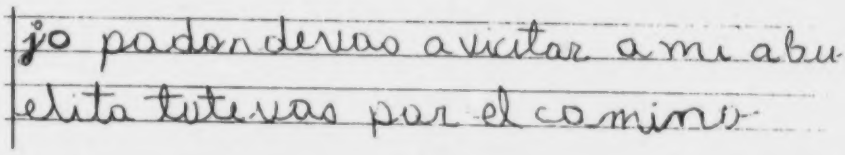
Igualmente, se observó la tendencia a unir las palabras que forman parte de una expresión completa, por ejemplo: *tangrande*, *porelcamino*, *betemejor* (verte mejor), *lacaperucitarroja*, *poraqui*, *poralla*, *comoesta*, *vocatan* (boca tan), *muivien* (muy bien), *padondevas* (para dónde vas).

Cuadro 1

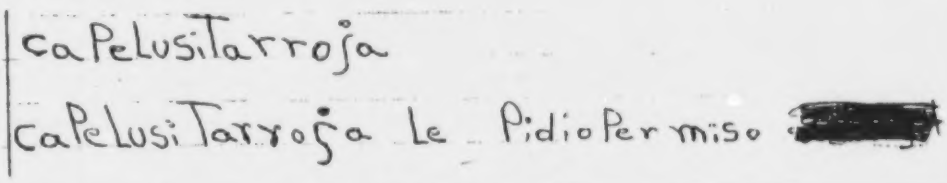
Mariana (7; 10)



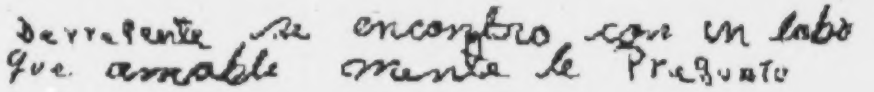
Karen (8; 3)



Pedrito (7; 6)



Marbella (7; 5)

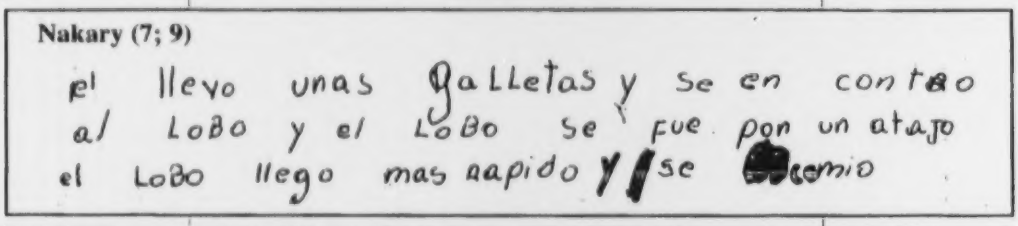


De acuerdo con Ferreiro *et al.* (1996), este tipo de hiposegmentación (**Cuadro 1**) aparece cuando el niño se enfrenta con el problema de aislar secuencias de pocas letras (una, dos y tres), funcionando como palabras. En estos casos el niño encuentra estas secuencias no interpretables; por lo tanto, busca juntarlas a una palabra que sí sea interpretable. Por ejemplo, al respecto, Abril señaló: –¿ésta es una palabra (señalando la conjunción y)? *–no* –¿por qué no? *–porque tiene una sola letra... una palabra tiene más letras.*

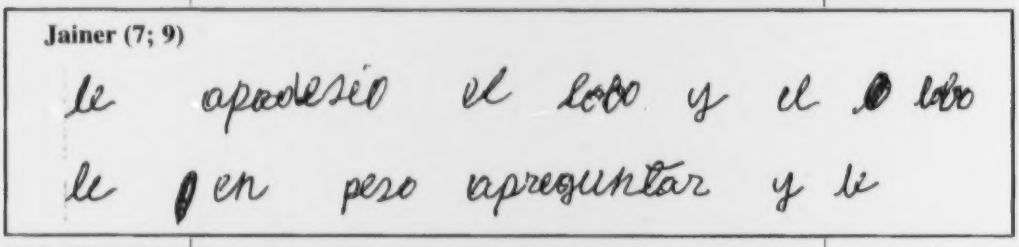
Además, los casos de hiposegmentación de palabras de más de tres letras podrían ser producto de la tendencia del niño a considerar que las palabras que ha juntado no convencionalmente pertenecen a un mismo referente, que el conjunto constituye un mismo significado; por lo tanto, se deben escribir juntas. Las palabras que se refieren a una misma persona, objeto o acción, como los ejemplos anteriores, deberían ir en una misma secuencia de letras.

Cuadro 2

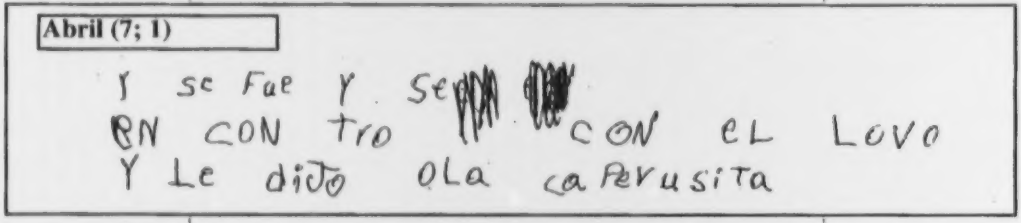
Nakary (7; 9)



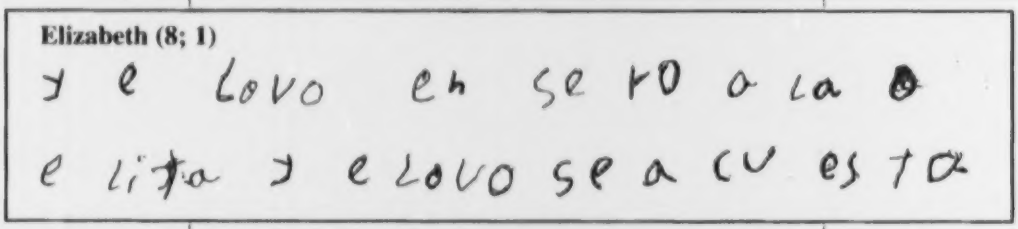
Jainer (7; 9)



Abril (7; 1)



Elizabeth (8; 1)



Hipersegmentación: La frecuencia con que se presentaron las hipersegmentaciones fue inferior a la de la hiposegmentación, sólo el 80% de las muestras, registrándose un promedio de 5% en relación con el número total de palabras escritas en todas las muestras. Desde el punto de vista cualitativo, se encontró que una de las hipersegmentaciones más frecuentes fue la separación de la primera sílaba de la palabra, especialmente las sílabas *en-*, *es-* y *de-* (**Cuadro 2**). Estas separaciones se observaron en palabras como: *en contro, en tonces, es condio, em peso, en sero, es taba, de licioso.*

Los datos presentados hasta este momento podrían representar a simple vista una contradicción en cuanto a la cantidad de letras que debería tener una palabra; sin embargo, no lo es. Se observa que los niños están en un proceso constructivo en el que ponen a prueba sus hipótesis, intentando formas diversas de separación en su intento por acercarse a la convención ortográfica. Igualmente se percibe el conocimiento que tienen del sistema de escritura: no existe un único criterio para separar, una sílaba puede estar separada en una ocasión y unida en otra; una letra puede o no aparecer sola en un mismo texto. Para los niños la mejor forma de conocer esto es intentando diversas opciones.

Además, el sistema de escritura del español genera ciertas confusiones al niño pequeño que se encuentra en pleno proceso de alfabetización. Algunas palabras comienzan y terminan con las combinaciones monosilábicas: *se, le, el, la, su, pa, no, al*, las cuales también existen como palabras independientes. Podría ser por eso que los niños tienden a generalizar su uso (con mucha razón). Cuando escriben, separan algunas sílabas que tienen estas combinaciones –hipersegmentan–; o unen las palabras que tienen estas secuencias –hiposegmentan–.

BEST COPY AVAILABLE

Puntuación: Este aspecto no fue considerado por todos los niños, sólo siete de ellos utilizaron algún tipo de puntuación. Esto podría tener tres razones: en primer lugar, el desconocimiento e incapacidad en el uso de los signos de puntuación. No los conocen, por lo tanto, no los usan. En segundo lugar, de acuerdo con Piaget (1977), el pensamiento del niño entre siete y nueve años tiene una tendencia egocentrista, es decir, el niño cree siempre estar de acuerdo con todo el mundo: cree que su interlocutor sabe siempre lo que él está pensando y por qué está pensando de tal manera. En este sentido, si sabe la división intratextual, no encuentra la necesidad de darla a conocer, puesto que los demás también deben saberlo. Finalmente se encuentra que la puntuación parece aparecer tardíamente en el pensamiento del niño (Matteoda y Vázquez, 1992).

Los signos de puntuación utilizados eran: el punto final para indicar la culminación del cuento y el punto y seguido para marcar la separación de una idea. Esto se puede observar en los comentarios de Pilar (6;9) cuando se le preguntó:

–¿Qué quiere decir este punto? (un punto al final del cuento).

–*Que ya se terminó el cuento, porque si le pongo fin y no le pongo punto, nunca se termina el cuento.*

–Y este punto ¿por qué lo colocaste? (estaba un punto al final de una canción que cantaba Caperucita).

–*Porque ya terminé la canción que estaba cantando.*

Cuadro 3

Pilar (6; 9)

Chao digo. Su mamá. lala li lolo lulu. lala lili lolo lulu. Ai Frutas. Caperu Sita Roja en

Rebeca (8; 3)

¿porque tienes la boca tan grande? para comerte mejo

Karen (7; 5)

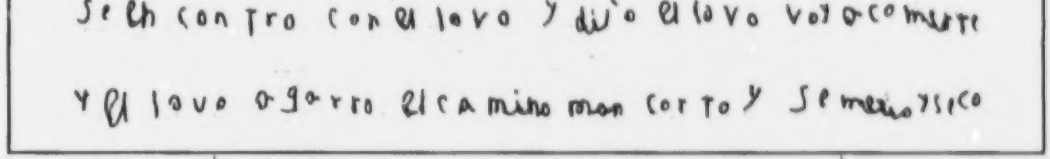
la go dragello porque le llevo para Mi Abuela de Frura - I - ella fue por todo Frutes por el camino i el lobo

BEST COPY AVAILABLE

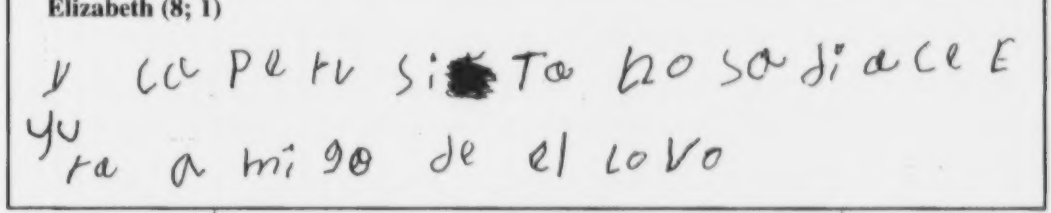
Ortografía de las palabras: Se encontró que la mayoría de los niños usa indistintamente los alófonos (formas) de un mismo fonema. Ejemplo: i ñ y /i/; c ñ s ñ z /s/; b ñ v /b/; y ñ ll /y/; j ñ g /j/; c ñ qu /k/. Ejemplos: *y/i conjunción; caperusita; felis; aparesio; bibo; ce* (que); *lovo; ves; balla* (vaya); *digo* (dijo); *yejo* (llegó); *persejida* (perseguida).

Cuadro 4

Navier (7; 2)



Elizabeth (8; 1)

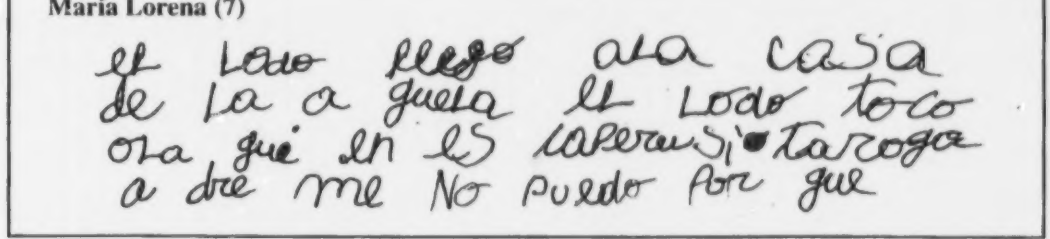


En el sistema fonético del idioma español, algunas veces dos letras representan un mismo fonema, es decir, tienen una misma representación fonética. En los casos antes señalados, los niños parecen haber comprendido esta relación: en vista de que al utilizar las letras de esa manera no cambia el significado, lo usan indistintamente.

En algunos casos se notó la sustitución de una letra por otra, especialmente d/b. Cuando leyeron lo que habían escrito, leían la letra de forma convencional y luego al darse cuenta de que no había coherencia, le daban el sentido inicial, sin preocuparse por corregir la letra en la escritura. Ejemplo de ello: *len-dato*, al leer dijo lendato y corrigió rápidamente diciendo levanto, *esta-da*, lo leyó así y luego corrigió oralmente: estaba, *di-no*, leyó vino. Esta sustitución responde al parecido existente entre la *d* y la *b*, letras cuya diferencia radica en la ubicación del círculo respecto del palito.

Cuadro 5

María Lorena (7)



BEST COPY AVAILABLE

Así mismo se encontró que en algunos casos hacían inversiones en la posición de las letras en la palabra, pero igual que en el caso de la sustitución, los niños corregían al leer pero no en el papel. Por ejemplo: *a-tarpo*, leyó atarpo y luego corrigió: atrapó, *nudia*, lo corrigió oralmente y leyó nuevamente para decir: un día. Esto pudiera deberse al poco interés que los niños tienen por la forma de la escritura, lo importante es el contenido, o al hecho de que tienen hipótesis claramente definidas y la forma como lo han escrito es correcta, por ello son capaces de construir el significado de lo leído sin que las inversiones o sustituciones afecten su comprensión (**Cuadro 6**).

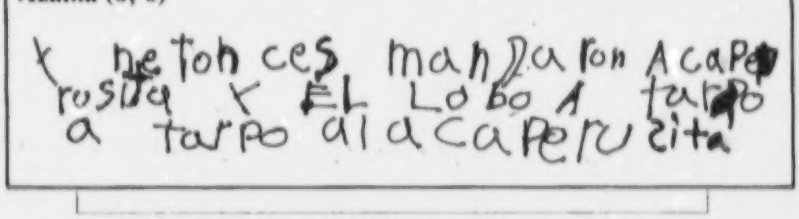
Omisiones: Dos casos mostraron omisión de la letra "h". En el sistema fonético español, la letra "h" no tiene representación fonética (dicho comúnmente, es muda). Al oralizar la escritura, los niños encuentran que no es nombrable, por lo tanto, no se escribe. Ejemplos: *ija* (hija); *abia* (había).

Cuando una palabra termina con la misma letra que comienza la que la sucede (generalmente la letra "a"), los niños tienden a suprimir una de las letras que se repiten y las hiposegmentan, en algunos casos. Ejemplos: *Laguela* (la abuela); *e lovo* (el lobo); *para cariciarte* (para acariciarte). (**Cuadros 7** y **8**).

Cuando los niños oralizan la escritura, parecen encontrar los enunciados cacofónicos; por lo tanto, para eliminar esta posible anomalía, suprimen una de las que se repiten. También existe la posibilidad de considerar no interpretables secuencias del mismo elemento, por lo tanto suprimen uno de los elementos.

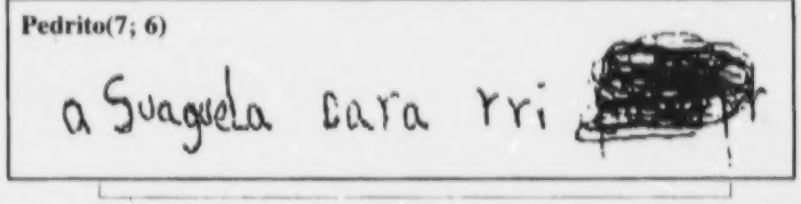
Cuadro 6

Azania (6; 0)



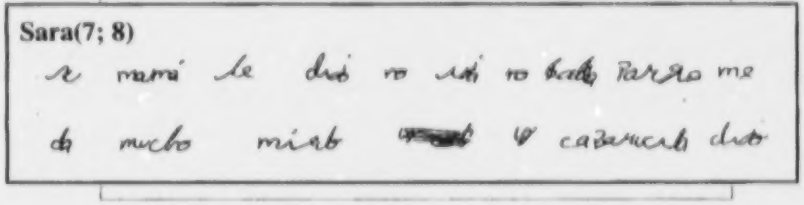
Cuadro 7

Pedrito(7; 6)



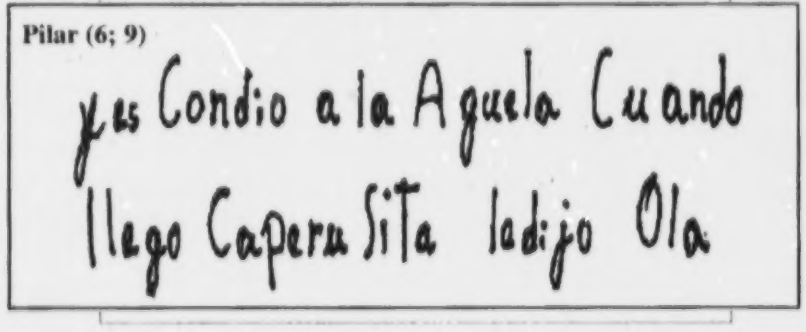
Cuadro 8

Sara(7; 8)



Cuadro 9

Pilar (6; 9)



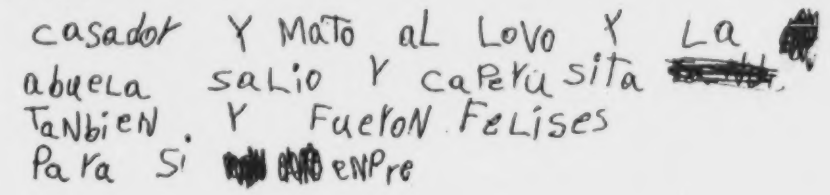
Uso de las mayúsculas: Las mayúsculas se observaron en varias muestras, pero sólo en pocos casos fueron usadas convencionalmente. Las mayúsculas aparecían como un tipo de letra, en algunas escrituras estaba en cualquier posición de la palabra. Sin embargo, Pilar utilizaba la mayúscula al inicio de las palabras, generalmente en sustantivos y verbos. Cuando se la entrevistó señaló que usaba la mayúscula para comenzar, pero no sabía explicar por qué. Parece que ha elaborado una comprensión propia a partir de la información recibida, ella ha generalizado una regla, las mayúsculas para comenzar las palabras (**Cuadro 9**).

BEST COPY AVAILABLE

Aquí se puede observar que Abril utilizó mayúsculas en cualquier lugar de la palabra. Cuando se le preguntó dónde iban las mayúsculas expresó que en el nombre. Se observa que ha recibido información pero no ha elaborado una construcción clara respecto de este aspecto, por lo tanto no lo usa convencionalmente.

Cuadro 10

Abril (6)



Consideraciones finales

El uso de la ortografía en forma convencional definitivamente es un hecho complejo que requiere de la comprensión de una serie de reglas y normas que rigen su funcionamiento y, al mismo tiempo, implica la comprensión de las excepciones de esas reglas. Este conocimiento es para muchos adultos un punto de conflicto al momento de escribir, por ello, no termina de sorprender la actividad que lleva a cabo el niño para apropiarse del uso de la ortografía, no dejan de asombrar sus hipótesis y sobre todo su capacidad para explicar el uso que hacen de ésta.

En este sentido, las hiposegmentaciones encontradas en la mayoría de las escrituras no son fortuitas, sino que podrían responder a las hipótesis que los niños han construido hasta el momento, que les indica, entre otras cosas, que las palabras de una y dos letras son nombrables, mas no interpretables; por lo tanto, para poder ser interpretables, deben estar conectadas a secuencias más largas (Ferreiro *et al.*, 1996). Similarmente, si al dividir partes de palabras (hipersegmentar), se pueden formar posibles palabras convencionalmente aceptadas por las reglas del español, las cuales son conocidas por los niños quienes escriben (las han leído u oído), ellos recurren a la hipersegmentación para formar las palabras que ya conocen.

Los resultados muestran, entre otras cosas, que la comprensión de la escritura ocurre a través de un proceso constructivo, en el que las hipótesis que construyen los niños en los diferentes niveles juegan un papel sumamente importante y fundamental. El niño progresivamente va explicándose la naturaleza de la lengua escrita. Mientras se respete este proceso, es decir, mientras no se espere que el niño logre la escritura convencional de manera inmediata sino paulatinamente, podría estar garantizándose su éxito futuro como usuario competente de la lengua escrita.

Se encontró, además, que independientemente de la zona geográfica y del estrato social de donde provengan los niños y del tipo de instrucción que reciban, ellos se plantean hipótesis similares respecto de la segmentación, la puntuación y la ortografía. Esto podría demostrar que las características de las escrituras de los niños en cuanto a estos aspectos no son fortuitas, sino que responden a un estado del pensamiento infantil.

Por otra parte, se demostró que para comprender el sistema de escritura, el niño aprove-

BEST COPY AVAILABLE

cha todos los insumos que le ofrece su ambiente, la información que recibe de los adultos, la relación con sus pares, el encuentro con el material escrito. Sin embargo, esta información no es incorporada pasivamente a sus estructuras, sino que él opera sobre ella reconstruyendo el conocimiento.

Otro aspecto interesante es el hecho de que Ferreiro *et al.* (1996) eligieron el texto "Caperucita Roja" por considerarlo conocido en todos los países donde realizaron la investigación (Brasil, Italia, México y Uruguay); sin embargo, en este estudio se encontró que existe un gran número de niños que desconoce esta historia. Surge entonces la curiosidad de saber que está sucediendo con los clásicos de la literatura infantil y con la literatura de tradición oral. Todas estas experiencias nos ayudan a reflexionar y nos han llevado a plantearnos interrogantes que abren caminos a estudios de corte similar, entre las cuales se encuentran: ¿Cuáles son los textos que están leyendo los niños venezolanos? ¿Estamos creando ambientes que favorezcan la construcción del conocimiento por parte del aprendiz?

Referencias bibliográficas

Ferreiro, Emilia (1986) **La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización**. México, Bibliotecas Universitarias.

Ferreiro, Emilia (1991) "La construcción de la escritura en el niño." **Lectura y Vida**, Año **12**, N° **3**, 5-14.

Ferreiro, Emilia; Clotilde Pontecorvo, Nidia Ribeiro e I. García (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas**. Barcelona, Gedisa.

Goodman, Kenneth (1991) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI, (pp.10-13).

Lerner, Delia (1987) **La noción de palabra: un problema para el lingüista y el niño**. Caracas, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Trabajo mimeografiado.

Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez (1992) "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica." **Lectura y Vida**, Año **13**, N° **4**, 11-18.

Morales, Oscar (1999) "Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica." Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Bogotá, Colombia.

Piaget, Jean (1967) **Seis estudios de psicología**. Barcelona, Seix Barral (orig. 1964).

Piaget, Jean (1975) **Psicología y pedagogía**. Barcelona, Ariel (orig. 1969).

Piaget, Jean (1977) **El juicio y razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño II**. Buenos Aires, Guadalupe.

Real Academia Española (1985) **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. España, Espasa.

Tovar, Rosa (1999) "Ambiente escolar y lectura: estudio con un docente actualizado." Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Bogotá, Colombia.

Este artículo fue presentado a **Lectura y Vida** *en octubre de 1999, en mayo de 2000 se solicitaron modificaciones a los autores y en agosto del mismo año fue aprobado definitivamente.*

166

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.
2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura** supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo sea enviado por correo electrónico, es imprescindible enviar por correo común las copias impresas exigidas anteriormente.
4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones también deben presentarse en original o copia de alta calidad y no deben ser incluidas en el cuerpo del texto, sino en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.
6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: nombre y apellido del autor completos, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista (negrita), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en español o en el idioma en el que se esté citando.
7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.
8. Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.
9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8° B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina**.
10. Los responsables de la redacción de **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Los trabajos recibidos son evaluados por los miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. De acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, se acusará recibo de los originales, se informará a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que esto se determine, pero no se mantendrá con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales.
11. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en diskette para PC realizado en Windows 98/Word 2000 o compatible.
12. Los autores deben ser miembros de la **Asociación Internacional de Lectura** en el momento de publicación de su trabajo.
13. *La Asociación Internacional de Lectura y la Dirección de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.*

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

ANA GIL GARCÍA
ERNESTINE RIGGS
ROSARIO CAÑIZALES

Metacognición: punto de ignición del lector estratégico

Ana Gil y Ernestine Riggs son asesoras del Proyecto de Enseñanza de la Lectura Estratégica del North Central Regional Educational Laboratory.

Ana Gil, doctora en Educación, es docente de la Northeastern Illinois University (Chicago). Ernestine Riggs, doctora en Liderazgo Educativo, es profesora de la Loyola University (Chicago).

Rosario Cañizales es doctora en Enseñanza de las Ciencias y docente en el sistema escolar público de Chicago.

Hace más de una década, un grupo de investigadores inició una serie de estudios para explorar el conocimiento previo de los lectores y la utilización de sus recursos cognitivos. A esta línea de investigación le asignaron el nombre de **metacognición**, término adoptado de la Psicología del Desarrollo (Garner, 1987, 1992).

La metacognición, en un sentido amplio, es lo primero que el individuo hace cuando determina y ajusta la estrategia a seguir para pensar y aprender. Algunos también la definen como pensar acerca de la manera en que se piensa (Kellogg, 1994). La metacognición responde a la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje e implica que el individuo:

- adopte una actitud consciente frente a una tarea de aprendizaje y ante lo que debe aprenderse;
- seleccione, despliegue y modifique las estrategias a medida que se involucra en un aprendizaje;
- conozca lo que significa pensar y aprender efectivamente;
- internalice las condiciones bajo las cuales aprende y piensa de manera efectiva.

Un ejemplo de lo anterior se puede ilustrar con una entrevista que se le hizo a Mario, un estudiante universitario, calificado como lector estratégico. Mario es **metacognitivo** en su manera de leer. Planifica su lectura antes de comenzar, realiza un seguimiento a esta planificación a medida que avanza en la lectura y modifica sus estrategias para asegurarse de que está comprendiendo gran parte, sino la totalidad, del texto. Finalmente, evalúa sus esfuerzos durante la lectura y relee aquellas partes que quedaron confusas. En un sentido, el lector estratégico tiene como un "tercer ojo" que observa y ajusta el proceso de lectura mientras se desarrolla.

*La **metacognición** es la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje. Algunos también la definen como "pensar acerca de la manera en que piensas".*

La **estrategia metacognitiva** potencia el aprendizaje al guiar a los estudiantes durante el proceso de pensar; además, ayuda al aprendiz a que siga un curso de acción inteligente a medida que piensa acerca de un problema, toma decisiones o intenta comprender una situación o texto. En este mundo de cambios constantes, el reto, al educar, es facilitar el desarrollo de estrategias que no pierdan vigencia. Las estrategias metacognitivas son esenciales para el siglo XXI. Capacitan a los estudiantes para que puedan manejar situaciones novedosas de manera exitosa. Al facilitarlas, los docentes deben, primero, capitalizar sus capacidades para luego tener acceso a una riqueza de recursos que aseguren un ambiente de aula metacognitivo, el cual propicie el desarrollo de buenos pensadores que solucionen problemas y permanezcan aprendiendo durante toda la vida (Blakey y Spence, 1990).

El caso de Mario reitera el papel que juega la metacognición al influenciar las actitudes y sentimientos que los aprendices tienen con respecto a la lectura y la motivación a leer. Una conexión sólida entre los dominios afectivos y cognitivos del aprendiz está claramente documentada en esta investigación. Al facilitar el aprendizaje, deben reconocerse y considerarse las necesidades de los estudiantes para así generar una autoestima alta, asegurar aceptación, inclusión y reconocimiento, además de un ambiente de apoyo (dominio afectivo). Estas necesidades son tan importantes como lograr los objetivos del curriculum (dominio cognitivo).

La investigación en el dominio afectivo (Henk y Melnick, 1995) revela con gran detalle que los estudiantes que han hecho asociaciones positivas con la lectura tienden a leer con mayor frecuencia, por períodos más largos de tiempo y con mayor intensidad. Esta relación profunda con la lectura se traduce en un mayor conocimiento (Anderson, Wilson y Fielding, 1988). Al mismo tiempo, sabemos que si los estudiantes tienen una percepción negativa sobre la lectura y las situaciones de aprendizaje, lo más seguro es que esta percepción afecte su rendimiento académico.

Paris, Lipson y Wixson (1983) han argumentado que los estudiantes poseen ambas: estrategias y la voluntad de aplicarlas. La aplicación, dominio y tenacidad de estrategias toma tiempo, esfuerzo y tenacidad. El aprendiz tiende a reconocer el tiempo para aprenderlas y aplicarlas, a menos que esté interesado en lograr una meta o asumir su aprendizaje. Diversos estudios muestran que el aprendizaje se incrementa cuando se aplican estrategias metacognitivas. Estos resultados sugieren que la mediación directa de estrategias para pensar pueden ser útiles y que su aplicación por parte del aprendiz se desarrolla gradualmente (Blakey y Spence, 1990; Flavell, 1976; Scruggs *et al.*, 1985).

Al facilitar al aprendizaje, se debe reconocer y considerar las necesidades de los estudiantes para generar una autoestima alta, asegurar aceptación, inclusión y reconocimiento, además de un ambiente de apoyo; es decir, el dominio afectivo.

169 BEST COPY AVAILABLE

Los estudiantes que han desarrollado la metacognición:

- Tienen confianza en que pueden aprender.
- Llegan a conclusiones precisas acerca del por qué de un aprendizaje exitoso.
- Piensan de manera clara acerca de imprevisiones cuando fallan al tratar de completar una tarea.
- Buscan expandir, constantemente, su repertorio de estrategias de aprendizaje.
- Aparean estrategias con la tarea de aprendizaje ante la que están expuestos y las ajustan cuando es necesario.
- Buscan orientación de compañeros o maestros.
- Se toman el tiempo necesario para pensar acerca de su manera de pensar.
- Se ven a sí mismos como aprendices y pensadores permanentes.

El aprendizaje es estratégico. En este modelo el aprendiz está consciente y controla sus esfuerzos para aplicar una destreza o estrategia en particular. La toma de conciencia se refiere no sólo al conocimiento de una estrategia cognitiva específica sino al conocimiento de cómo y cuándo debe ser utilizada. El control se refiere a la capacidad de dar seguimiento y dirigir el éxito de la tarea, tal como: reconocer que la comprensión ha fallado, verificar el resultado de la utilización de estrategias preestablecidas, así como chequear y dar respuesta a una estimación o inferencia (Jones *et al.*, 1987). Como aprendices, estos estudiantes son más seguros, más estratégicos, más autocontrolados y conocen mucho más sobre el aprendizaje en general y sobre ellos mismos.

De la teoría a la práctica

Aplicada a la comprensión de la lectura, la metacognición puede convertirse en un componente importante del proceso educativo. El aprendizaje se enriquece si se examinan las estrategias metacognitivas y se incorporan al curriculum. Las destrezas relacionadas con este enfoque, una vez aprendidas, pueden ser transferidas al curriculum e incorporadas a situaciones cotidianas. Las destrezas metacognitivas son utilizadas diariamente en la resolución de problemas pero de manera inconsciente: en la utilización de un VHS, al manejar un automóvil, al llenar y completar una planilla, al decidir cuál marca comprar y hasta cuando tratamos de poner al día nuestra chequera. *Te conviertes en metacognitivo cuando llevas a un nivel consciente los procesos que llevas a cabo para pensar, esto es, pensar acerca de cómo piensas para aplicarlo de manera efectiva.* ¿Qué hago en una situación en particular? Para transferir esta estrategia al aula, el docente debe tomar conciencia de la destreza a aplicar y desglosarla en pasos secuenciales. Estos pasos o procesos debe compartirlos con los alumnos. Verbalizar y ejemplificar cada aspecto a seguir. En este caso nos referimos a "pensar en voz alta".

Existen diferentes prácticas que el docente puede incorporar a su repertorio para convertirse en más metacognitivo. Es importante examinarlas e incorporarlas en la actividad diaria para que los estudiantes también se conviertan en más metacognitivos. Si se detalla el caso de Mario, él aplicó las estrategias que le fueron útiles para ser un aprendiz exitoso. Primero, pensó acerca de lo que sabía (conocimiento previo), utilizó este conocimiento para comprender las palabras poco familiares del texto (significado del vocabulario) y entonces realizó predicciones acerca del contenido del material escrito (inferencia y conocimiento previo).

Posteriormente, determinó el formato del libro –presencia de cuadros, gráficos, resúmenes, negritas, entre otros– para tener una visión general (estructura y organización del texto). Mario pensó realmente acerca de su manera de pensar (metacognición) para poder construir el significado. Su proceso para comprender durante la lectura se basó en un proceso activo, no en un aprendizaje pasivo. A medida que Mario refuerza su adiestramiento en este proceso de aprendizaje y logra el éxito, se convierte en más eficiente y es capaz de transferir estas destrezas a otras áreas del conocimiento y materiales instruccionales diferentes.

Para que este tipo de aprendizaje ocurra en el aula, la enseñanza debe estar centrada en el estudiante. Un ambiente de aprendizaje centrado en el alumno se evidencia al observar el grado de motivación y participación activa manifiesta por los estudiantes; el significado del contenido curricular; la conversión del docente en un mediador del aprendizaje que espera que sus alumnos alcancen el éxito al convertirse en aprendices independientes.

Los estudiantes que son participantes activos del proceso de aprender aprenden más porque son facilitadores y monitores de su propio aprendizaje. Para asumir su aprendizaje deben convertirse en más metacognitivos. El aula debe ser un "lugar seguro" para que practiquen sus destrezas. El docente debe permanecer alerta en cuanto a ambos dominios (cognitivo y afectivo) para alcanzar, motivar y enseñar integralmente a sus alumnos. Así como proveer agua, sol y nutrientes a un ambiente asegura la vida de los organismos que allí viven, el apoyar, motivar, ayudar y estimular potencia el aprendizaje de los estudiantes en el ambiente escolar (Sylwester, 1995).

Los estudiantes que son participantes metacognitivos activos son facilitadores y monitores de su propio aprendizaje.

Metacognición desde una perspectiva multicultural

En su mayoría, los docentes están conscientes de que todos los estudiantes vienen a la escuela con una serie de destrezas, actitudes y niveles de conocimiento que están basados o han sido influenciados por sus experiencias colectivas, todas las cuales tienen un impacto sobre el aprendizaje. El ambiente cultural, las experiencias familiares y sociales, las tradiciones, las percepciones y actitudes, las creencias, el conocimiento académico previamente adquirido constituyen el conocimiento previo de un individuo. Todos estos componentes son parte integral del estudiante al llegar a la escuela. La meta del maestro debería ser, entonces, tomar estas diferencias y cualidades culturales y utilizarlas para crear un ambiente seguro donde los estudiantes se respeten y aprendan unos de los otros. A través de discusiones ricas, en las cuales los estudiantes comparten sus procesos de pensamiento, el maestro tiene la oportunidad de mediar "momentos de aprendizaje", momentos en los cuales tópicos específicos surgen de manera espontánea y claman por una "lección en la lección".

Por ejemplo, una discusión acerca de viajes para visitar familiares puede propiciar una clase sobre diferencias culturales. La visión de los estudiantes acerca de dónde vive la gente, bajo cuáles circunstancias y las tradiciones que valoran, se ampliará y permitirá examinar y reevaluar posibles estereotipos. De aquí se deduce que el aula se convierte en un lugar donde los estudiantes se motivan y se potencia en ellos el seguimiento (monitoreo), control y evaluación de su manera de pensar. Una discusión de esta naturaleza tiene un impacto directo sobre las actitudes, el conocimiento y la conciencia de los estudiantes.

El paso es entonces hacer que se conviertan en pensadores críticos con una visión multicultural amplia y más holística. De esta manera estarán mejor preparados y más informados para manejar un mundo en constante cambio.

Los "momentos de aprendizaje" son aquellos cuando tópicos específicos surgen de manera espontánea; emergen a través de discusiones y claman por una "lección dentro de una lección".

Metacognición y áreas del conocimiento

El pensamiento crítico es un requisito en cada área del conocimiento. La resolución de problemas y las actividades de investigación en todos los contenidos curriculares pueden ofrecer múltiples oportunidades para practicar estrategias metacognitivas.

A través de la práctica, el estudiante puede aprender a examinar críticamente la materia de estudio. Al hacerlo, verifica, clarifica, amplía y/o reemplaza con información más precisa, cada una de sus investigaciones iniciales. El docente facilita el proceso de dirección y foco necesarios para completar las tareas.

171 BEST COPY AVAILABLE

Anderson, Ambruster y Roe (1989) argumentan que debe existir una integración de la lectura y de todos los aspectos de la educación con el contenido de la instrucción. Proponen las siguientes recomendaciones para mejorar el aprendizaje en las áreas de contenido y potenciar la habilidad de los estudiantes de construir significados.

- La integración debe tener lugar a través de las disciplinas, debe centrarse en un aprendizaje más holístico opuesto al aprendizaje de hechos aislados.
- El estudiante debe establecer relaciones que conduzcan a una mayor transferencia del conocimiento y destrezas de una disciplina a otra (contenido cruzado).
- Proveer un mayor número de oportunidades para que el estudiante lea libros de información (expositivos) a lo largo de todos los niveles de escolaridad. A pesar de su poco interés por libros de este tipo, necesita más experiencia en cuanto a cómo leer y construir significados a partir de lo que lee en textos de estructura diferente.
- Mantener al estudiante aprendiendo activamente, ayudándole a concentrarse en qué hacer antes, durante y después de la lectura. Apoyarlo en el seguimiento (monitoreo) de la lectura (metacognición), en el establecimiento de relaciones y al asumir posiciones utilizando su conocimiento pasado (conocimiento previo e inferencia). También a comprender términos específicos de la disciplina particular con la que esté trabajando (significado de las palabras).
- Utilizar temas que permitan conectar unidades como una manera de planificar y organizar el contenido del aprendizaje. De esta forma se promueve una comprensión más amplia y se establecen relaciones a través de experiencias que implican la resolución de problemas utilizando varios tipos de textos y otros recursos, tales como películas, entrevistas, proyectos participativos y experimentos.

La habilidad para construir significado y conocimiento se vuelve a potenciar al pensar en cómo pensamos y teniendo la oportunidad de involucrarnos en un aprendizaje que implique la conexión e integración de unidades y temas (aprendizaje interdisciplinario). Si el docente se halla en una situación en la cual facilita el aprendizaje de una disciplina en particular, debe pensar en una manera de actuar que potencie el aprendizaje a través de la construcción de conexiones entre el contenido curricular que se facilita y los contenidos de otras disciplinas. Por supuesto, estos procesos requieren planificación y tiempo de reflexión.

Planificando una lección estratégica

Las investigaciones indican que la metacognición es importante en la *lectura* cuando ésta se define como la *interacción entre el lector, el contexto y el texto* (Anderson *et al.*, 1985).

Si se aplica esta definición de lectura, el *lector* puede ganar control del proceso al activar su repertorio de estrategias de comprensión: activación del conocimiento previo, determinación del significado de las palabras, establecimiento de diferencias a partir del texto y utilización de la estructura del texto para localizar información. Al usar estas estrategias de comprensión el lector gana control del proceso de lectura y construye significado. Además de tener un repertorio de estrategias, también toma conciencia de su conocimiento previo, intereses, fortalezas, motivación y habilidades como lector y como aprendiz. Esta combinación de conocimiento –lo cognitivo– y reflexión –lo afectivo– dirigidos a la tarea compleja de construir significado le da al lector las herramientas necesarias para el éxito.

El *contexto* dirige el propósito de la lectura, el cual incluye el desarrollo de un plan para lograr una tarea asignada y una comprensión básica del tipo de material. El propósito de Mario al leer su libro de *Física* fue muy diferente al que hubiese tenido si hubiese sido una revista de deportes. El lector hace ajustes basados en el *tipo de material* que está utilizando ya que el propósito de la tarea difiere. Adicionalmente, el lector debe identificar la estructura y el tono del material. Esto incluye la identificación de patrones y el texto, narrativo o expositivo, que contribuirá a la comprensión y a la localización de importantes detalles.

Modelo de aprendizaje: El aprendizaje ocurre en la interacción entre el lector, el contexto y el texto.

BEST COPY AVAILABLE

Fases de la metacognición: antes, durante y después de la lectura

Aunque las fases que se presentan a continuación, desarrollo-planificación, mantenimiento-seguimiento y evaluación se presentan con una secuencia lineal, ellas no ocurren en esta forma secuencial en el proceso metacognitivo de la lectura, sino que lo hacen de manera integral, interactiva e interdependiente.

Antes de la lectura

El lector metacognitivo desarrolla un plan de acción al:

- Establecer metas para la lectura.
- Activar el conocimiento previo acerca del tópico a ser leído.
- Explorar el material escrito para determinar la estructura del texto utilizando los títulos, subtítulos y gráficos.
- Hacer predicciones acerca de lo que aprenderá.
- Propiciar un torbellino de ideas acerca del tópico.

Durante la lectura

- Aplicar un número disponible de estrategias.
- Chequear predicciones para estar seguro de que el sentido es el correcto.
- Pararse en ciertos puntos y resumir lo que ha leído.
- Reconocer el significado de las palabras y frases que no entiende completamente.
- Reconocer el vocabulario clave.
- Inferir conceptos y significados.
- Hacer preguntas que pueden ser respondidas al leer el texto.
- Darse cuenta cuando surgen problemas de comprensión.
- Releer lo que no entendió inicialmente.
- Evaluar las estrategias a ser utilizadas.

Fondo de Cultura Económica

El niño y el miedo de aprender,
Serge Boimare
172 pp. $ 12.-

¿Qué fuerza misteriosa arroja a niños inteligentes y curiosos a no poner en práctica, en el marco escolar, los medios intelectuales de que disponen fuera de la escuela?

Con ejemplos precisos y detallados, el autor demuestra que la restauración de la *función imaginante* es indispensable para ayudar a estos niños con severas dificultades de aprendizaje a acceder a la dimensión simbólica.

El mundo de Homero
Pierre Vidal-Naquet
128 pp. $ 13.-

La izquierda explicada a mis hijas,
Henri Weber
88 pp. $ 6.-
Serie Brevres

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011).4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

Después de la lectura

El lector metacognitivo evalúa el plan de acción al:

- Revisar la actividad de lectura para la comprensión del contenido.
- Resumir las ideas clave del texto y tal vez el mapa del contenido.
- Evaluar y reflejar qué aprendió de la lectura.
- Pensar acerca de qué necesita para aprender más acerca del tópico.
- Determinar las relaciones entre el tópico y otra información aprendida.
- Reflexionar acerca de las estrategias que mejor le sirvieron, cuáles menos y por qué.
- Releer el texto para aclarar concepciones alternas, ajustar predicciones, inferencias y decidir en qué aspecto requiere documentarse más.

El lector, por ejemplo, debe revisar su plan de acción cuando lee una página o dos e internalizar si las estrategias que ha seleccionado le están funcionando. Puede moverse de la planificación al seguimiento o regresar a la planificación. Hace inferencias acerca de un tópico del texto. Descubre que el conocimiento elaborado no es respaldado por el texto, por lo que es necesario releer el material para revisar lo que ha asumido a la luz de nuevas evidencias. Este seguimiento es esencial para la evaluación constructiva, la cual provee información útil para tareas futuras y para producir un repertorio de estrategias.

A través de este proceso de seguimiento, la metacognición se convierte en conocer cuándo y cómo continuar o conocer qué hacer cuando no se sabe qué hacer. Una vez que los docentes desarrollan una comprensión de sus procesos cognitivos para construir significado en una situación específica, la facilitación del aprendizaje se convierte en un proceso natural. Transferir esta destreza a sus métodos de enseñanza representa la etapa siguiente. La metacognición es el proceso de orden superior que permite al estudiante ser aprendiz continuo que sabe cómo, cuándo, por qué y para qué utilizar destrezas en la resolución de problemas.

Resumiendo, la metacognición juega un papel muy importante en asistir a los lectores en el seguimiento de problemas, "¡No entiendo!"; reconocer la comprensión, "esto tiene sentido para mí" y construir su nivel de conciencia cuando no comprende, "necesito mayor información". Algunas veces nos damos cuenta de la confusión cognitiva que poseemos como resultado de nuestra debilidad metacognitiva, la cual no es lo suficientemente rica para proveernos con las estrategias apropiadas que necesitamos para ser aprendices exitosos. Aquí cabe decir que, saber *por qué* generalmente conducirá a saber *cómo* (Sylwester, 1995).

Referencias bibliográficas

Anderson, R.C.; E.H. Hubert, J.A. Scott e I. Wilkinson (eds.) (1985) **A nation of readers: The report of the Commission on Reading**. Champaign, IL, University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Anderson, R., B. Ambruster y M. Roe (1989) "A modest proposal for improving the education of reading teachers." **Technical Report N° 487**. Urbana-Champaign, University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Anderson, R.C.; P.T. Wilson y L.G. Fielding (1988) "Growth in reading and how children spend their time outside of school." **Reading Research Quarterly**, 23 (3), 285-303.

Blakey, E. y S. Spence (1990) **Development metacognition microform.** Syracuse, NY: Syracuse University, School of Education, School of Information Studies (ERIC Document Reproduction Services ED 32718).

Flavell, J. (1976) "Metacognition aspects of problem-solving." En L. Resnick (ed.), **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Garner, R. (1987) **Metacognition in reading comprehension**. Norwood, NJ, Ablex.

Garner, R. (1992) "Metacognition and self-monitoring strategies." En S.J. Samuels y A.E. Farstrup (eds.), **What research has to say about reading instruction** (pp.236-252). Newark, DE, International Reading Association.

Henk, W.A. y S.A. Melnik (1995) "The reader self perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers." **The Reading Teacher**, 48 (6), 470-483.

Jones, B.F.; A.S. Palincsar, D.S. Ogle y E.G. Carr (1987) **Strategic teaching and Learning: Cognitive instruction in the content areas**. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Kellogg, R.T. (1994). **The psycology of writing**. New York, Oxford.

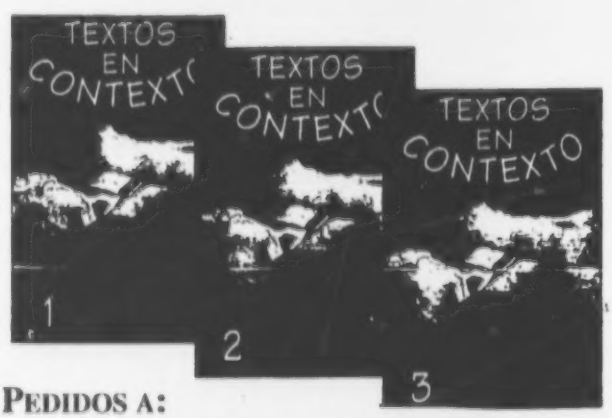
Paris, S.G., M.Y. Lipson y K.K. Wixson (1983) "Becoming a strategic reader." **Contemporary Educational Psychology**, 8, 293-316.

Scruggs, T.E.; M.A. Mastropieri, J. Monson, y C. Jorgenson (1985) "Maximizing what gifted students can learn: Recent findings of learning strategy research." **Gifted Child Quarterly**, 29 (4), 181-18 5.

Sylwester, R. (1995) **A celebration of neurons**. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en octubre de 2000 y aceptado en febrero de 2001.*

TEXTOS EN CONTEXTO



PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8ª B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (11) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

175 BEST COPY AVAILABLE

Porqué promover la promoción de la lectura

BETTINA CARON

Profesora y Licenciada en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Especialista en literatura infantil y promoción de la lectura. Autora de ensayos sobre esos temas y de cuentos infantiles para los más pequeños.
Directora de Nivel Inicial y coordinadora del área de Lectura y Literatura de la Escuela del Sol, Buenos Aires, Argentina.

Las posibles respuestas a esta pregunta son las que motivaron la búsqueda de experiencias, más que de estrategias, para **promover la promoción** de la lectura placentera, en la escuela, primero con los chicos y luego con los maestros. El inicio de esta idea surgió de la experiencia cotidiana, al ver que más allá de los discursos teóricos y la batería de recetas, programas y actividades de animación a la lectura, que desarrollaban algunos maestros, los grupos o grados de EGB que seguían manifestando mayor y mejor nivel lector, eran siempre los de tal o cual docente, y que, a la vez, todos sabíamos, que esas docentes, eran simplemente, buenas lectoras; es decir personas que transmitían el deseo de leer desde el lugar del entusiasmo y el placer.

A partir de esta realidad, que se repite, con pequeñas variantes, en todas las instituciones y niveles de enseñanza, y no sólo en el campo de la lectura, comencé a pensar la manera de fortalecer esa concepción humanizadora, tanto como estrategia inicial en la promoción de la lectura, como por su influencia directa en la lucha contra el analfabetismo y la exclusión social. Valor humanizador que surge históricamente avalado por la concepción constructivista, que afianza el protagonismo del lector en el aprendizaje de la lectura.

Es pertinente recordar que el aspecto de la lectura vinculado al placer comenzó a ser abordado teóricamente no hace más de treinta años; el referido a las emociones, a la transformación interna del lector y a esa transacción que supone el acto de leer y mediante el cual se construye, a través de una interacción dinámica, el sentido del texto.

Surge entonces, también, el tema de la posibilidad de *identificación* del lector con los personajes, a través de la cual, ese lector, encontraría en sí mismo, un espacio donde jugar y dramatizar sus propios sentimientos y emociones.

El auge de la literatura infantil y para adolescentes, específicamente escrita para ellos, en la que se plantean problemáticas de la edad en relación al contexto social, tampoco es ajeno a este nuevo panorama.

Esta identificación, que permite ponerse en el lugar del otro y que apunta a la posibilidad de verse a sí mismo, en los demás, comienza actualmente a ser considerada como una apertura para ensayar sentimientos de solidaridad. Descubrir a los demás y comprender las cosas que les pasan es una parte del tejido social que bien puede ser experimentada en los niños pequeños a partir de la lectura, como un gesto de acercamiento a otras personas, a otras vidas, a otras realidades sociales y culturales.

Geneviève Pattè, la especialista y bibliotecaria francesa, mencionó en su conferencia de la Feria de Libro de Buenos Aires, de 1999, este valor social de la lectura, refiriéndose a la promoción de la lectura en grupos de jóvenes marginales de París y señaló el efecto equitativo y democratizador de esas experiencias realizadas a través de las bibliotecas populares, tema que recoge y analiza en su libro, la investigadora y antropóloga francesa, Michèle Petit (1999).

Creo que hoy el objetivo de la promoción es ya no sólo el de facilitar el placer de leer, como recurso personal, sino como la llave que abrirá la puerta hacia la *necesidad social impostergable* de la lectura. Una necesidad que si no encuentra respuesta amenaza con dejar fuera de la trama social a muchos seres humanos.

Paulo Freire, el pedagogo brasileño, luchó por la palabra alfabetizadora como el único medio de inserción crítica del hombre en la sociedad y, en otras tierras, y con problemáticas muy diferentes, Umberto Eco decía, hace unos cuantos años atrás, que la civilización democrática se salvaría del advenimiento de la imagen, sólo si lograba hacer de la imaginación una invitación a la reflexión crítica y no a la seducción hipnótica de los medios.

Es dentro de esta perspectiva donde se hace necesario encarar la promoción de la lectura en todos los ámbitos posibles, ya que la escuela sola no puede abordar cuantitativamente la solución a este desafío. De aquí surge la necesidad no sólo de promoverla, sino la de *promover su promoción*. La escuela sigue siendo el lugar natural y primordial, junto con las bibliotecas populares, desde los cuales el maestro y el bibliotecario deben generar lectores y promotores. La promoción de la lectura es una especialidad, una tarea en sí misma, que debería ocupar un espacio importante dentro de los proyectos gubernamentales, institucionales y de profesorados y espacios de capacitación docente.

NIÑOS PROMOTORES DE LECTURA

En el año 1989 convocamos a un grupo de alumnos de séptimo grado, que eran buenos lectores, para entrenar un equipo de promotores de lectura que leerían cuentos a los más chicos, es decir a los chiquitos de Inicial y EGB 1.[1]

Invitamos a los chicos de séptimo, que estaban registrados como visitantes asiduos de la biblioteca, a una primera reunión, para hacerlos partícipes de esta idea y a partir de ese momento comenzamos a organizar las que serían nuestras reuniones de formación de **Promotores de Lectura**, una vez por semana y durante cuarenta minutos.

En el comienzo trabajamos con *ellos mismos como lectores* para reconstruir su propia historia, con actividades de evocación para recordar todo lo vinculado a los libros, a los modelos lectores, a los espacios y momentos ocupados por la lectura desde la primera infancia y hasta el presente. Lo hicimos a través de conversaciones espontáneas o guiadas y con cuestionarios escritos. Hablar de la lectura y de sus lecturas personales fue un verdadero descubrimiento y se convirtió en un camino de intercambio de recuerdos, emociones y relatos de anécdotas íntimas, tanto de ellos como nuestras. Para nosotras, como coordinadoras de esta experiencia, escuchar esos relatos, se convirtió en la fuente más relevante de aprendizaje sobre el vínculo placentero con la lectura.

Resultaron elocuentes, en los comentarios de los chicos, las razones, los motivos, las situaciones que se repetían, las emociones, los agentes o promotores espontáneos de lectura y las huellas que las historias leídas o narradas les fueron dejando. A partir de la lectura compartida de estos materiales, los chicos,

por primera vez, pudieron abordar el tema de la lectura como algo propio y significativo que los involucraba afectivamente y que les permitió entrever el campo de la lectura como algo distinto al de la literatura.

La lectura en la escuela no es generalmente pensada en sí misma y es, a menudo, vivida como un mandato, como una obligación cuya finalidad es la de "leer bien". Creo, también, que esto no es casual y que tampoco es casual que generaciones de maestros y aun de profesores de literatura, hayamos cursado nuestras carreras, leyendo, pero sin "pensar" la lectura en sí misma. No es difícil sospechar que esto no es casual, si aceptamos que la lectura se vincula con la construcción de la identidad, el crecimiento y la libertad de pensamiento.

En los relatos de los chicos desfilaron personas, lugares y momentos especiales como la noche, la convalecencia de alguna enfermedad, los días de lluvia, las vacaciones, los viajes y los abuelos. Iban apareciendo también, borrosamente, los personajes de los cuentos, los recuerdos fragmentarios de los libros, de las ilustraciones, de los olores del papel y de las tapas. Al indagar sobre lo que esos cuentos representaban para ellos no faltaron los miedos y las fantasías a que estaban vinculados o la etapa del Jardín de Infantes con la imagen de la maestra leyendo un cuento, y también cómo esa imagen se iba perdiendo después de segundo y tercer grado, al igual que aquel familiar adulto lector de cuentos que se iba transformando en un autoritario, aunque bien intencionado, representante del mandato social de la lectura como ejercicio de decodificación.

Fue a partir de la movilización interna que produjo esta búsqueda que pudimos encontrar el fundamento y las raíces de la actividad que íbamos a realizar. Fue fácil así compartir con ellos el significado de este emprendimiento y revalorizar su rol como futuros **agentes de promoción de la lectura** y quedó claramente perfilado nuestro propósito y el de ellos como una verdadera *misión* para colaborar en la construcción de futuros lectores brindándose, ellos mismos, como modelos de identificación.

Conversaciones sobre la lectura y los modos de leer

Se nos ocurrió que los alumnos de séptimo grado que conformaban el grupo debían tener acceso en forma clara y sencilla a algunas problemáticas y aspectos teóricos de la lectura. También pudimos vincular los fundamentos de esta experiencia con los del "Programa de Lectura Silenciosa Sostenida"[2], que ellos practicaban desde el Jardín. Así comprendieron que los encuentros de lectura debían ser encuentros para el placer de leer, sin otra finalidad ulterior, ni siquiera la de preguntar si el cuento les había gustado y mucho menos si lo habían entendido.

Realizamos con ellos prácticas de lectura, poniéndolos en el rol de escuchas y así fue como en varias reuniones leímos cuentos de **Las Mil y una Noches**, tratando de crear el perfil de lector del promotor.

Buscábamos que la forma de leer fuera absolutamente respetuosa del texto pero cálida y entusiasta. Se trataba de lograr una lectura armónica que propiciara a través de la voz del lector o la lectora un contacto casi personal entre los escuchas y el cuento, tal como si lo estuvieran leyendo los oyentes y en el que buscaríamos evitar la dramatización con la voz o con los gestos exagerados. Lo que sí trabajamos intensamente fue el valor de la mirada para acompañar el texto. Fuimos registrando la expresividad, entonación, ritmo, velocidad, dicción, modulación y gestualidad. Así pudimos sacar numerosas conclusiones y detectar modos y formas estereotipadas de lectura en voz alta que fuimos corrigiendo y modificando.

Se insistió sobre la necesidad de leer varias veces cada texto por sencillo que fuera, primero en silencio y luego en voz alta y esta relectura nos permitió trabajar aspectos de la polisemia en el lenguaje literario.

Lo más valioso para los chicos fue poner la atención sobre el proceso de la lectura a través de su propia forma de leer.

Presentación del libro y selección de cuentos

Ensayamos la forma de presentación personal y del libro y conversamos sobre la calidad y tipos de ilustraciones, la mejor forma de mostrarlas y cuál sería el momento adecuado para hacerlo.

Acordamos que los promotores pudieran leer en forma individual o en parejas de modo que uno leyera y otro registrara la situación o bien que compartiesen la lectura.

Si bien, como coordinadoras del proyecto, ya habíamos hecho una selección y clasificación de los textos de la biblioteca para cada grupo[3], pensamos en la posibilidad de trabajar,

también con los promotores, los criterios de selección. Surgieron de ellos mismos todos los planteos pedagógicos, estéticos, ideológicos, "morales" y de responsabilidad y autocensura que uno pueda imaginar, así como problemáticas de la traducción y de los *mensajes* y *finales felices* de los cuentos infantiles. También el tema de la comprensión fue analizado, no sólo con relación a las llamadas "palabras difíciles", sino con relación a la sintaxis oracional y los conectores, por ejemplo. Pudimos, finalmente, agregar a nuestro listado de cuentos para cada grupo, muchos títulos que aportaron y defendieron los chicos, tomados de sus lecturas personales de cuando eran pequeños, como los que eligieron luego de leer prácticamente todo el material de la biblioteca desde el rol de selectores.

Actividades de evaluación de los promotores

Esta experiencia se prestó para trabajar varios aspectos en lo actitudinal como, responsabilidad, cuidado de los libros, reposición en caso de pérdida, cumplimiento de horarios estrictos, resolución de inconvenientes y sobre todo la noción de pertenencia a un grupo y la responsabilidad grupal, de esa pertenencia.

Organizamos las reuniones de capacitación en estos momentos:

- Evaluación de la lectura realizada a través del comentario de los logros y dificultades con el texto y con el grupo.
- Devolución de los libros, distribución de los nuevos y asignación de grupos y grados.
- Lectura silenciosa de los textos para hacer consultas y despejar dudas.
- Lectura en voz alta para recordar las formas convenidas y escuchar las críticas de sus compañeros y hacerlas.

Cabe aclarar que esta experiencia que lleva doce años de aplicación en la escuela en la que tuvo origen (y que desde hace ya muchos años, se ha difundido en escuelas de Capital y de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias, en algunas de las cuales he realizado personalmente la capacitación, además de ser presentada en Congresos Internacionales de Lectura), se ha enriquecido de modo tal, que de los grupos de promotores de séptimo grado se han desprendido minigrupos de 3ro., 4to., 5to. y 6to. grado que los promotores más experimentados van, a su vez, capacitando.

Conclusión final

Lo que comenzó como una experiencia o un programa de lectura se transformó en una verdadera fiesta cuyo único secreto fue *delegar en los chicos* uno de los tantos saberes de los adultos. A su vez, la identificación de los pequeños, con un modelo *lector no adulto* les permitió acercarse al deseo de leer desde el lugar del placer y no desde la obligación.

Como todas las cosas sencillas, esta actividad necesita seriedad y entusiasmo por parte del coordinador, a riesgo de transformarse, en el caso contrario, en una obligación más.

Poner el énfasis de la promoción en la formación de agentes promotores tuvo un resultado multiplicador que fue generando por sí mismo diversas estrategias espontáneas. Creo que el secreto de la promoción no son las técnicas sofisticadas, ni las recetas transplantadas. Sí, creo que es necesario recuperar la alegría y el entusiasmo apasionado por las cosas sencillas y, en este caso, instituir la imagen del **niño - lector - promotor**, con un buen libro y un público que lo escuche.

REPARAR EL VÍNCULO ENTRE EL DOCENTE Y LA LECTURA

Como se comentó en relación a **Niños Promotores de Lectura**, todos los que trabajamos en educación sabemos que más allá de los métodos, es la personalidad y la capacidad profesional del docente la que tiene mayor incidencia en un buen aprendizaje. Sabemos que el docente, como cualquier profesional tiene gustos, deseos, y también rechazo por algunos temas o áreas de la enseñanza. No desconocemos que los maestros, a diferencia de los profesores, deben manejar y transmitir un repertorio amplio de conocimientos y propuestas de distintas áreas, más aún en Jardín, donde a menudo la música, la educación física, la expresión corporal y las técnicas gráficas deben ser enseñadas por las maestras.

Tradicionalmente y en la escolaridad primaria las materias del área expresiva están a cargo de especialistas y aun las de Ciencias Exactas y del Lenguaje, en el tercer ciclo.

Esto nos lleva a pensar que desde el punto de vista formativo se entiende que hace falta una preparación especial unida a una inclinación vocacional.

Ahora bien ¿qué ocurre, en cambio, con el maestro y la lectura, si pensamos en esta última como en una actividad vocacional, por un lado, y que necesita que el maestro domine la especialidad como promotor, por otro, y de lo cual se desprende la importancia que juega el entusiasmo, en la transferencia de la actitud lectora?

La lectura placentera pone en juego aspectos de la personalidad que involucran no sólo lo intelectual, sino también lo emocional y lo corporal. Cabe, entonces, preguntarse qué aprendizaje o experiencia vivencial es la que el maestro debe poner en juego como promotor y en qué medida está capacitado para hacerlo.

La pregunta que se nos plantea es, pues, ¿cómo puede el maestro despertar el deseo de leer, en otros, si él no tiene un buen vínculo con la lectura? y ¿cómo ayudarlo a reparar o elaborar esta problemática? No es un tema sencillo pero tampoco es imposible de abordar.

Revisar el vínculo del docente y la lectura quizás no nos sirva a los efectos de modificarlo sustancialmente, pero, poder reconstruirlo y entenderlo, sin duda aliviará al docente y lo instrumentará para buscar técnicas y apoyos didácticos para lograr una acción más positiva.

Plantearse la importancia de algunos de los fundamentos actuales de las nuevas teorías y poner al alcance de los docentes la reflexión sobre el sentido que cobra su rol de incentivador a la luz de esas teorías, puede ser un primer paso en el trabajo sobre la reconstrucción de su propio vínculo con la lectura y de su historia como lector, pero con sólo eso no basta.

No se trata de leer y acumular información sobre las diferentes posturas teóricas sobre el tema, sino de analizar esos conocimientos confrontándolos con las experiencias propias y de otros colegas para ir avanzando en un camino de reflexión vivencial sobre esta cuestión.

Otro aspecto interesante y necesario para trabajar con los docentes es el que muy acertadamente denomina el crítico argentino Noé Jitrik como *el mandato vacío del deber de leer*, por el enorme peso, agobiante peso sociocultural de este mandato, de esa lectura obligatoria, y obligada –no se sabe bien, por quién y por qué–, pero que todos, se supone o suponía, debíamos hacer. Estos y otros temas vinculados a la lectura, como los conceptos de interacción, transferencia, transacción, negociación, esquemas cognoscitivos y los aportes de la Psicolingüística, entre otros, deben ser *trabajados*, no sólo estudiados, con los docentes.

Estimo que una metodología posible sería la de desandar el camino de la capacitación de la lectura, comenzando por **reconstruir el vínculo**, bueno o malo, de los maestros con ella, porque es un vínculo innegable en nuestra cultura, como cultura de la palabra escrita.

¿Podemos pasar por alto las reflexiones de Francesco Tonucci sobre los docentes como los profesionales que menos leen, como lo comentara a su paso por Buenos Aires, en un reportaje, hace dos años?[4]

No dejaría de ser interesante investigar el porqué de esta situación que plantea Tonucci y preguntarse, por ejemplo, cómo fue la forma en que estos maestros fueron llevados hacia la lectura, cómo fueron ellos mismos formados o no, como lectores, a la luz de qué ideas, y esto sin perder de vista la época en que esas generaciones de maestros han crecido, próximos, o inmersos ya, en la era de la imagen .

Nunca, creo, el ser humano ha dependido tanto de la lectura de la realidad y de la necesidad de interpretar, de sospechar, de intuir, de reflexionar, de analizar, de prever, de crear sus propias hipótesis de lectura. Nuestra cabeza no para de leer esas cosas y a veces, además, somos capaces de leer libros, a pesar de la computadora, Internet, el *e-mail*, el cine, el video, la publicidad y la prensa en todas sus manifestaciones.

Creo, pues, que leemos y quizás demasiado. Propongo simplemente seleccionar lo que leemos y hacernos espacio para esa otra lectura, la literaria, la absolutamente gratuita, la innecesaria, la placentera, la maravillosa "lectura para perder el tiempo".

Hoy, más que nunca, vale la pena pensar, realmente, qué es leer. Pensarlo a la luz de los avances tecnológicos en materia de comunicaciones que nos presentan un mundo globalizado sometido a las leyes de la diosa Informática, por un lado, y a los **mil millones de adultos** que no saben leer ni escribir y los **cien millones de niños**, en edad escolar, que **no tienen** escuela, por otro. Éste es nuestro problema del milenio como educadores. Sin acceso a la palabra escrita, no hay acceso tampoco a Internet y el analfabetis-

180

mo informático, aunque problemático, no es insalvable, como sí lo es la brecha, cada vez más profunda, por su impacto social, entre un analfabeto y una persona informatizada.

Nuestro mandato, ya no vacío, por cierto, como educadores, es promover la promoción de la lectura, porque los educadores, solos, ya no podemos dar respuesta a esta responsabilidad y debemos buscar una forma de *multiplicarnos formando gente que promueva*, porque por mucho tiempo más, la cultura de lo escrito seguirá rigiendo el mundo, con y sin computadoras y pocas personas estarán más desprotegidas, para sobrevivir en el mundo actual, que los analfabetos.

La construcción de uno mismo como lector, a partir de la literatura

Creo firmemente en el aspecto de la lectura considerada como construcción de la identidad. Esa forma subjetiva, cuyo estudio ha sido poco valorado y ocultado, en cambio, por el de la oposición entre *lectura de entretenimiento* y *lectura informativa*. Al referirnos a la forma placentera, si bien ésta tiene una connotación vinculada al entretenimiento y a las lecturas de ficción, es importante tener presente la idea de participación emocional del lector, ya que la sensación de goce que permite disfrutar la literatura está vinculada a las posibilidades de afinidad, semejanza o diferencia y a los ideales de realización personal que encuentra cada lector en un texto. Ese no sentirse solo en el mundo y encontrar en otros, en las palabras de otros, las propias palabras, permite compartir sentimientos y sensaciones, que no siempre encontramos en el mundo real y en el momento necesario. De este modo la lectura va creando un espacio propio en el que es posible la simbolización de nuestros deseos, lo cual es mucho más, en el sentido de *trabajo psíquico*, que lo que se pone en juego en los mecanismos de proyección o identificación, como tan bien ejemplifica con los testimonios de su libro, Michèle Petit, cuando manifiesta que *el lector descubre que es* ***el libro****, el que sabe sobre él*. Esta simbolización y este espacio propio permiten, a la vez, que cada lector construya su camino, su itinerario y de allí, la importancia de la búsqueda **personal** del libro, del autor, del tema. Nadie puede determinar exactamente cuál es el mejor libro para otro y por esa razón el rol del maestro o el bibliotecario, en cuanto ser lector, también debería ser pensado como el de un facilitador que guía, pero que, previamente, escucha al lector. Del mismo modo intento hablar de *libroterapia*, como la ayuda de los libros en la construcción de la identidad y no de biblioterapia, en el sentido de *recetar* determinados libros para determinados problemas. Creo sí, que dentro de los intereses de una persona, hay muchas posibles lecturas que sugerir para empezar a andar en ese camino, pero sin perder de vista que **el lector se forma en la búsqueda de sus textos**, tanto como en su lectura y también en la decisión de leerlo o no, si no le gusta. Ayudar a encontrar su propio libro, a cada lector; ése podría ser nuestro rol, como promotores.

En la misma línea y a partir de esta concepción es que se fundamenta la revisión del vínculo del docente con la lectura como punto inicial y, al respecto, creo que merece ser recordada una actividad con la cual tuve contacto por primera vez en el año 1989 en un Seminario, en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.,[5] en el que la profesora Graciela Guariglia coordinó un taller vivencial de evocación, para la construcción interna del lector.

Fue una experiencia nueva para casi todos los que participamos y que despertó en muchos el deseo de aplicarla en las escuelas en que trabajábamos.

Así fue que en varias ocasiones y en distintas instituciones y jornadas de capacitación tuve la oportunidad de armar ese taller, siempre con resultados muy positivos, en cuanto a la posibilidad de iniciar a los docentes en el pensar en sí mismos, como lectores.

En esas ocasiones la experiencia siempre se trabajó dentro de un encuadre teórico y de un proyecto de promoción y de técnicas de taller de lectura, como un primer paso de acercamiento a la problemática, pero de un modo directo, en el que los docentes se sintieran involucrados dentro de la propuesta, como protagonistas. En otras ocasiones se utilizaron cuestionarios y se organizó la tarea a través de la escritura, presentando un material que podía ser respondido en casa o en el taller, sin obligatoriedad, anónimamente o con nombre. Al ponerse en juego, zonas íntimas de la historia personal de los participantes, es necesario presentar esta actividad acomodándola a las características del grupo y explicar, **siempre**, antes de realizarla, en qué consiste y para qué nos va a servir y dar, obviamente, la opción de participar de ella, o no.

Una de las modalidades de presentarla fue a través de un taller vivencial de evocación, para el cual se les pide a los docentes que permanezcan sentados, en

sillas convenientemente separadas, en una posición relajada, sin tener objetos en la mano y preferentemente con los ojos cerrados.

En un clima de silencio y en el que no serán permitidas interrupciones, el coordinador luego de diez minutos para un ejercicio de relajación e inducción al silencio, que facilitará la conexión con el imaginario, comenzará a guiar con consignas, lentamente, y con voz suave y pausada el trabajo de evocación que durará aproximadamente 40 minutos.

Se explicará previamente a los docentes que esta propuesta nos permitirá reconstruir a través de la evocación nuestros primeros contactos con los libros y la lectura, desde la infancia hasta la actualidad.

Las consignas sugerirán un recorrido por distintos momentos de la primera infancia, la escolaridad en el Jardín, la Primaria y la Secundaria, las experiencias de lectura en la escuela, la casa, el barrio, los amigos, la familia, los afectos, como para poder identificar edades, sentimientos, libros, personas y circunstancias vinculadas a la lectura.

Terminada la actividad de evocación, siempre sin quebrar el silencio, el coordinador sugerirá que cada participante escriba algunas imágenes que hayan quedado en su mente a partir de este trabajo y que se podrán compartir o no, grupalmente.

En un segundo momento o en el encuentro siguiente se pueden elaborar conclusiones y realizar una evaluación del trabajo de evocación.

Algunas de las conclusiones que más frecuentemente se reiteran en esas evaluaciones con maestros es el registro de:

- **Modelos lectores en la infancia:** abuelas, madres, en menor proporción padres y abuelos, maestras de Jardín, maestra de primer grado. No aparecen reiteradamente, sino en forma esporádica, maestros de otros grados como lectores o narradores de cuentos.

- **Situaciones de lectura:** convalecencia de enfermedades, en la falda de la abuela, antes de ir a dormir, en verano, en vacaciones, en invierno o en días lluviosos...

- **Libros:** como regalo de cumpleaños, al finalizar la escuela primaria, en la librería del barrio, en la biblioteca del barrio, en la biblioteca de casa pero que no se usa, predominan las enciclopedias de estudio.

- **En la escuela secundaria:** frustración con la escritura, horribles lecturas obligatorias, libros impuestos por la familia, recuerdos muy buenos o muy malos en relación con los profesores de literatura, memorizar poesías, estudiar biografías de autores desconocidos, leer fragmentos y resúmenes de argumentos.

- **Ejemplos de libros y autores más citados: Upa, Platero y yo**, de la Colección Robin Hood, las obras de Louisa May Alcott, Carlota Brontè, Emilio Salgari, Jack London, Mark Twain, Oscar Wilde, Juana Spyri y Julio Verne. **Cien años de soledad**, **Mi planta de naranja lima, Rayuela**, y como autores: M. Benedetti, P. Neruda, A. Christie, E.A. Poe, S. King, G.A. Bécquer, H. Hesse, J.Cortázar, E. Sábato, A. Dolina.

- **Relación actual con la lectura:** leo cada vez menos - no puedo leer nunca, salvo en vacaciones - leo temas de educación - leo publicaciones de educación - les leo a mis hijos - perdí el gusto por la lectura - sólo leo revistas y eso me pone mal.

Reflexión final

Este abordaje de la problemática de la lectura, a partir del docente como lector, pone el énfasis en él como agente de promoción, pero tomando en cuenta su propio vínculo.

Reconstruir esa historia y poder compartirla en reuniones de reflexión entre colegas, despierta también la inquietud de leer material teórico sobre este tema, pero sabiendo para qué y con un interés genuino.

También surge un deseo de reparar las carencias lectoras, carencias que, para cualquier profesional adulto tienen un enorme peso sociocultural y constituyen una marca difícil de sobrellevar, entre sus pares y también en lo personal.

Por estas razones, creo que debería ser una preocupación prioritaria de las escuelas, crear espacios de reflexión que les permitan a los docentes trabajar de ésta u otras formas, su historia como lectores, para, recién a partir de allí, incentivarlos a acercarse a los nuevos conceptos y teorías de la lectura. Es escasa la formación de los docentes en estas problemáticas y aun aquellos que tienen cierta formación –que en general tiende a ser información–, no logran siempre hacer un registro real de los cambios que estas posturas implican en la práctica pedagógica y en su rol como formadores de lectores, pues se manifiesta en este plano, como en muchos otros, una fractura entre los conocimientos teóricos y la práctica didáctica en el aula.

En las experiencias realizadas con este taller vivencial de reconstrucción interna del lector, los docentes evaluaron que había sido sumamente *movilizador*

evocar situaciones de su pasado vinculadas a los afectos, la familia y distintas experiencias de vida y muy bueno para ellos, como personas, porque se vieron involucrados en la problemática de la lectura desde otro ángulo, principalmente en el lugar de haber sido, o no, estimulados, ellos mismos, como lectores, cuando niños. La mayoría, por primera vez, se sintió autorizada a "confesar" sus dificultades y la culpa que sentían por no considerarse buenos lectores. Se produjo en los talleres y fuera de ellos, el intercambio de recuerdos, historias y episodios personales, y a veces íntimos, vinculados a este tema. Estas reconstrucciones nos sirvieron para trabajar modelos lectores, tipos de lecturas, libros y autores, y muy especialmente el lugar del placer y de la obligación y la relación de estas características con las lecturas escolares y "las otras". Sacamos conclusiones desde la vivencia y la historia personal donde quedó claramente marcada la carencia o el estímulo en la primera infancia y su incidencia directa en el vínculo del lector con los libros, así como **la importancia de la estimulación escolar para suplir esa carencias**.

La aplicación de talleres de lectura silenciosa también fue trabajada con los maestros, pero con textos para adultos, para generar el deseo de leer entre ellos y cuya modalidad de aplicación sirvió también para la aplicación posterior con los alumnos.

Con algunos docentes, se intentó un abordaje que llamamos de *recuperación lectora,* aplicando algunas estrategias de biblioterapia, a través de un trabajo personal, individualizado, de reflexión. Se sugirió, también, la creación de grupos de "autoayuda" para esa recuperación y talleres de escritura, a partir de textos especialmente seleccionados, tanto de literatura como de teoría literaria.

Si bien nadie puede mágicamente transformarse en un lector ávido, porque esto sería negar la propia historia, sí podemos decir que este enfoque permitió una apertura sin culpas; en muchos, el deseo de leer y compartir lecturas y en todos una actitud interesada y relajada para pensar y planificar proyectos de promoción en su escuela y también estrategias con sus hijos.

La idea de esta propuesta es, simplemente, plantear en un orden y jerarquía distinta la misma problemática, pero comenzando por el maestro y continuando, luego, y en segundo lugar, por los proyectos para incentivar a los alumnos.

Pienso, finalmente, que la alfabetización y la formación de lectores es una tarea de los maestros en las aulas pero, también, una obligación ética de todas las personas alfabetizadas con aquellas que no lo son, desde cualquier otro rol o espacio donde se enfrenten a esta problemática, verdadero desafío para el nuevo milenio.

Notas

1. La experiencia que se desarrolla fue realizada por primera vez en la Escuela del Sol, de la Ciudad de Buenos Aires, por la autora del artículo con la colaboración imprescindible de las bibliotecarias Judith De Santis, en los comienzos y luego y en la actualidad, Marta Schijanovich.
2. Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, cuya versión para Latinoamérica fue implementada por la profesora chilena Mabel Condemarín.
3. Dos obras importantes como orientación para elegir los textos pueden resultar: Marc Soriano, **La literatura para niños y jóvenes**, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995; y Ruth Mehl, **Con éste sí, con éste no**, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1992.
4. *"Lamentablemente los maestros italianos, que son los que mejor conozco, no leen. Resulta de investigaciones que la de maestro es una de las profesiones que menos lee. Yo frecuentemente me encuentro con maestras y maestros que me dicen que no tienen tiempo de leer. Es posible, pero si es verdad ¿cómo pueden enseñar a otros a leer? Se sigue pensando que enseñar a leer es enseñar a descifrar palabras y lamentablemente es mucho más. Es transmitir una pasión, una necesidad"* (**Revista Zona**, año 1, N° 6.).
5. Seminario de Literatura Infantojuvenil dictado por las profesoras Lidia Blanco y Graciela Guariglia. Primer antecedente y creo que única oportunidad en que la Literatura Infantil y los Proyectos de Promoción de la Lectura tuvieron un espacio en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con la modalidad de Seminarios y con un cupo de alumnos de la carrera de Letras que superó todas las expectativas.

Referencias bibliográficas

Chartier, Roger (1999) **Cultura escrita, literatura e historia**. México, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

Manguel, A. (1996) **Una historia de la lectura**. Colombia, Grupo Editorial Norma.

Pennac, Daniel (1993) **Como una novela**. España, Anagrama.

Petit, Michèle (1999) **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

Este artículo fue solicitado por LECTURA Y VIDA *a su autora en abril de 2001.*

Banco de Horas de Lectura.

Una propuesta de lectura con proyección social

GRACIELA ROSA GALLELLI

*La autora es vicepresidenta de la **Asociación Argentina de Lectura** (AAL) e integrante del **Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura** (IRA). Se desempeña como profesora-investigadora en el E.N.S. Nº 9 "Sarmiento" y en E.N.S en Lenguas Vivas "John F. Kennedy" y como capacitadora docente en la Escuela de Capacitación –CePA–, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

"El arte de leer es, en gran parte, el arte de volver a encontrar la vida en los libros y, gracias a ellos, comprenderla mejor."
A. Maurois

La palabras elegidas como epígrafe de esta nota sintetizan, en parte, la obra realizada por el Banco de Horas de Lectura. "Encontrar la vida en los libros" fue y es, quizás, uno de los tantos logros de lectores y oyentes a los largo de estos veinte años de intensa labor, valiosa e ininterrumpida.

Un poco de historia

En el año 1972 –*"Año Internacional del Libro"*– la **Asociación Internacional de Lectura** (IRA) designa a la Ciudad de Buenos Aires como sede del **IV Congreso Internacional de Lectura**, bajo el lema *"Lectura para todos"*. De acuerdo con el mensaje de la Unesco a la IRA, el objetivo primordial de este Congreso era desarrollar hábitos que pudieran integrar totalmente al individuo en el complejo mundo moderno. A raíz de las reuniones efectuadas durante el desarrollo de las sesiones del Congreso, y por iniciativa del Profesor Ricardo Nervi, nace la **Asociación Argentina de Lectura**. Va a ser en el marco de

BEST COPY AVAILABLE

esta Asociación, y con el apoyo de toda su Comisión Directiva, donde va a iniciar sus acciones el Banco de Horas de Lectura.

Pero, ¿cómo surgió la idea? Nada mejor que transcribir las palabras de su fundadora, la prof. María Esther Grivot de Abate:

"¿Cómo surgió esa inquietud lectora que, sorpresiva y amistosamente, le propuse a mi amiga Elsa? –Elsa B. de Zuloaga, presidenta de la AAL– Aún hoy no puedo definirla. ¿Fue una necesidad interior de dar algo a los demás (...) o fue el deseo de proyectar la obra que realiza la Asociación Argentina de Lectura (...) en una forma distinta, al proponer una salida de su entorno habitual? (...) Ojalá muchas personas pensaran en lo gratificante que es dar un poco de ese algo irrecuperable, el tiempo, que es nuestro tiempo de vida.

Ahora tenemos tiempo. ¿Por qué no llenarlo de amor y hacer algo por los que lo necesitan? Y ¿qué hacer? Bueno, cada uno de nosotros tiene algo para dar. Tal vez ése es uno de los secretos de nuestro Banco de Horas de Lectura.

Creo, después de las reflexiones anteriormente expresadas, que quise, además, valorar lo que significa leer para otros. Y un día, por una imperiosa necesidad interior, se me ocurrió proponerle a Elsa de Zuloaga: '¿Y si salimos a la comunidad, acercando la lectura a quien la necesite?'

La propuesta estaba. El interrogante era: '¿Cómo realizarla?' No tenemos ninguna experiencia, pero...

Yo era consciente de una realidad; el mundo afectivo está sobre toda actitud personal y, en esta iniciativa, también debía estarlo. Por eso, agradezco al periodismo el título que puso a una nota: 'Cuando la lectura es amor'.

¿Es ello una utopía? No lo es. Y debe ser, sí, una realidad. Así lo sentí en ese entonces. Felizmente, ahora, así lo vivimos."[1]

Más allá de la buena voluntad y la afectividad que impulsó a las primeras voluntarias, ellas también comprendieron la necesidad de consultar a diversos profesionales; pedagogos, psicólogos, psicoterapeutas, médicos y psicólogos sociales fueron sólo algunos de los especialistas con quienes se intercambiaron ideas y aclararon algunas dudas. Asimismo, se acercaron a una nutrida bibliografía con el fin de actualizarse desde el punto de vista de nuevos enfoques pedagógicos y didácticos, en relación al abordaje y la selección de lecturas.

¿Cómo convocar lectores y oyentes?

La primera noticia sobre este emprendimiento apareció en el diario **La Nación** que, después de una entrevista a la presidenta de la AAL –con motivo del *"Año Internacional del Discapacitado"*– publicó, el 18/06/81, el siguiente texto:

Lectores se necesitan

"Entre las adhesiones que ha suscitado el Año Mundial del Discapacitado, se ha dado recientemente a conocer una de ellas que, además de ser valiosa, sale de lo común.

Se trata de la campaña iniciada por la **Asociación Argentina de Lectura** con el fin de reunir a personas dispuestas a dedicar parte de su tiempo a la lectura de textos en las instituciones y organismos que los soliciten."

A esta publicación se sumó una nota aparecida en la revista **Proyecciones de la lectura**, Nº 8, editada por la AAL.

Según testimonios de Elsa Zuloaga, el Banco de Horas recibió doscientos llamados telefónicos. El resultado de esta convocatoria llevó a organizar la tarea en forma inmediata; de las doscientas personas que llamaron, se registraron, en principio, setenta y cinco y se los convocó a una reunión general en la Editorial Plus Ultra, que pasaría así a convertirse en sede del Banco de Horas. A cada uno de los asistentes se les pidió que llenaran una ficha –datos personales, disponibilidad horaria, estudios realizados, preferencias en lo que se refería a los oyentes (niños, adultos, estudiantes, ancianos, no videntes)– y se recalcó que el objetivo primordial de la propuesta era: *"Leer. Promocionar la lectura. Llevar la lectura a quienes no pueden gozar de ella por sus propios medios"*.

Se redactó así el perfil del lector y se creó un Reglamento que fue entregado a cada uno de los voluntarios.

El número de oyentes fue menor que el de lectores; esto se debió, quizás, a que no es fácil abrir una casa o una institución a un grupo o una persona desconocida. Sin embargo, el trabajo constante de las organizadoras –que ya habían formado una subcomisión de la AAL: la comisión directiva del Banco de Horas de Lectura– logró establecer nexos entre lectores y oyentes, que fueron multiplicándose rápidamente.

Entre los *lectores*, la variedad fue y es muy amplia:

- profesionales: abogados, médicos, ingenieros, psicólo-

BEST COPY AVAILABLE

gos, locutores, periodistas, etcétera;

- docentes: maestros y profesores de diversas materias;
- estudiantes de nivel medio, terciario y universitario;
- jubilados: los representantes de la tercera edad en el Banco de Horas son mayoría.

Entre los *oyentes*, la gama es también muy amplia, pero podrían agruparse en:

- estudiantes de los distintos niveles: primario, medio, terciario y universitario;
- no videntes, en sus domicilios particulares o en instituciones;
- afásicos;
- niños pequeños internados (PADELAI),
- niños y adultos con problemas de movilidad (Instituto de Recuperación Roca);
- niños con enfermedades terminales (Hospital de Clínicas "Gral. José de San Martín");
- ancianos internados en institutos geriátricos.

Difusión y promoción del Banco de Horas de Lectura

Tanto la prensa escrita como la radio y la televisión han brindado siempre su apoyo a esta obra. Numerosos artículos periodísticos aparecidos en los diarios **La Nación**, **La Prensa** y **Clarín**, de Buenos Aires; **La Capital**, de Mar del Plata y **La Arena**, de Santa Rosa (La Pampa) difundieron las actividades desarrolladas por el Banco de Horas de Lectura y colaboraron en la convocatoria de lectores y oyentes.

De la misma manera, se hicieron eco varias revistas como **Para Ti**, **Eva**, **Vivir**, **Noticias**, etc. y comentaristas y locutores de radios, como Radio Nacional, Antártida, Argentina, Cultura, Municipal, San Isidro Labrador, entre otras, y los Canales 9 –de aire– y Canal 3 y 15, por cable.

Esta amplia difusión hizo y hace crecer permanentemente el número de voluntarios y de oyentes que solicitan su apoyo. Sus testimonios no sólo son conmovedores sino que sumamente variados: un estudiante de abogacía, una mamá ciega que requiere información para criar mejor a su bebé, una estudiante de psicología, un adulto enfermo de esclerosis múltiple, los chicos de PADELAI, etc., etc., impulsan a la continuidad y el crecimiento de esta obra.

Banco de Horas de Lectura "María Esther Grivot de Abate"

En reunión de Comisión, el Banco de Horas de Lectura, con el apoyo de la AAL, resolvió completar su nombre con el de su fundadora. Por unanimidad –sin la presencia de su presidenta– decidieron empezar este milenio con un nuevo nombre, en homenaje y reconocimiento a quien fuera la iniciadora de esta obra y que ocupa actualmente el cargo de presidenta.

Cabe destacar, también, que María Esther Grivot de Abate fue nominada, a fines de 1998, como candidata a la "Mujer del Año", por COAS, y quedó seleccionada como una de sus seis finalistas. Asimismo, el 21 de junio de 2000, recibió el "Trébol de Plata", otorgado por el Comité de Ruedas Femeninas del Rotary Internacional, por su trayectoria y su meritoria participación en el área de la Acción Comunitaria.

Si bien es imposible nombrar a todos los voluntarios, sí es importante transcribir los nombres de quienes integran, en la actualidad, la **Comisión Directiva** del Banco de Horas de Lectura "Ma. Esther Grivot de Abate":

Presidenta:
María Esther Grivot de Abate
Vicepresidenta:
Elsa B. De Zuloaga
Coordinadoras:
Pilar LI. de Cárdenas
Margarita J. de Martínez
Elena B. de Novik
Adriana C. de Pereira
Angélica L. de Nogues
Mónica A. de Sívori
Ana Ma. Sturla

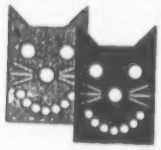
El testimonio de una lectora –Alicia de Simone– refleja, en pocas palabras, la calidad humana y la calidez de esta obra y de quienes participan en ella:

> "Creo que nunca dejaré de agradecer a la gente del Banco de Horas esta oportunidad que me brindó de acercarme a quien necesitaba de una voz y de unos ojos con ganas de brindárselos a otro.
>
> Así pude darme cuenta de que se puede ver siendo ciego y se puede hablar aún sin voz."

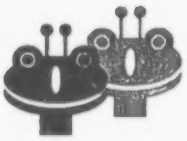
Nota

1. Grivot de Abate, M.E. y E. Bessone de Zuloaga (1995) **Banco de Horas de Lectura**. Buenos Aires, Plus Ultra.

Este texto fue solicitado por LECTURA Y VIDA *en julio de 2001.*



Libros recomendados para niños y adolescentes



Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Banchs, Enrique: **Para contar al hermanito**. Compilación, introducción y notas de María de los Ángeles Serrano. Ilustraciones: Kitty Loréficce de Passalia. Buenos Aires: Guadalupe, 1985, 152 páginas.

◇ Este celebrado poeta argentino dedicó parte de su obra a los niños, especialmente a los más pequeños. Sus relatos, donde se mezclan realidad y fantasía, adquieren vida propia a través de alegorías y episodios atractivos para el lector, donde se exaltan valores que aparecen en tan temprana edad, sostenidos por una buena dosis de sentido común, con visos de sabiduría popular y ágiles imágenes literarias.

Kitamura, Satoshi: **¿Yo y mi gato?** Versión: María Miret. México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la orilla del viento, 2000, s/n.

◇ Nicolás, una mañana, despierta convertido en su gato Leonardo. Y aquí comienza su "otra" vida. Su mamá lo echa de la casa, deambula por el barrio, hasta que decide regresar a su hogar. ¿Pero es un chico o es un gato? Mamá se preocupa, lo ve mal, y llama al médico. Y así, de pronto, ya no es más "su" gato: es nuevamente Nicolás. Y el misterio se acaba. Y el texto también, con sus bellas ilustraciones.

De 7 a 10 años

Balcells, Jacqueline: **El jardín del terremoto**. Ilustraciones: Ximena Vergara. Santiago de Chile: Salo editores, Colección Cuentos ecológicos, 1991, s/n.

◇ De vivir en el campo, rodeada de plantas, animales, aire y sol, pasó a habitar un departamento en una altísima torre, en pleno centro de la ciudad. No tenía consuelo por estar tan lejos de los árboles, los pájaros, las mariposas, que la habían acompañado toda la vida. Pero encuentra la solución: cada rinconcito, cada lugar libre, lo transforma en un jardín, que desborda las propias ventanas de su departamento. Un terremoto azotará el alto edificio, menos el departamento de Margarita, salvada por los cientos de raíces, ramas y enredaderas.

Güiraldes, Ana María: **Mariano Isla**. Ilustraciones: Ximena Vergara. Santiago de Chile: Salo editores, Colección Cuentos ecológicos, 1991, s/n.

◇ "No hace mucho tiempo, pero tampoco fue ayer..." Así comienza este relato que cuenta las aventuras de Mariano, el pescador: su bote atraviesa el mar, los días, el tiempo, y como por arte de magia, Mariano se convierte en una isla, con árboles, animalitos y la sonrisa de quien no lo abandonará más, feliz de habitar ese mundo maravilloso...

De 9 a 12 años

Calvimontes, Velia: **Babirusa y sus cuentos del Tawantinsuyo**. Ilustraciones: Rosario Moyano. Cochabamba, Bolivia: Editora H y P, 1994, 43 páginas.

◇ Seis cuentos recrean el pasado incaico, como una necesidad de conservar la memoria de los pueblos, que es un modo de valorar la belleza de su historia. En ellos encontramos una fuerte relación entre personajes y paisajes del medio ambiente, en una atmósfera de realidad y seres encantados, que aparecen y desaparecen como en los famosos cuentos de hadas.

Mateo, María Asunción: **Cocorito**. Ilustraciones: Rafael Alberti. Madrid: Ediciones de la torre, Colección Alba y mayo, serie narrativa nº 3, 1986, 79 páginas.

◇ "Tiene plumas, cresta, pico... y un genio endemoniado, que hacen de él un auténtico loro". Así aparece Cocorito, protagonista de los cuentos de María Asunción Mateo, esta vez ilustrados muy acertadamente. Reflejan un universo muy especial (el del loro), donde se entremezclan sensaciones tan diversas como graciosas e imprevistas.

De 11 a 14 años

Alonso, Gabriel: **La tribu**. Ilustración de tapa: Karina Maldonini. Argentina: Alfaguara, 1997, 172 páginas.

◇ Un grupo de amigos muy jóvenes están fatigados de tanta incertidumbre, como la que se vive en la ciudad: no hay trabajo, aumentan los problemas personales, tampoco hay muchas perspectivas para el futuro... En medio de reuniones, cambio de ideas e incertidumbres, deciden formar una comunidad, pero en el campo. Los diferentes episodios que reflejan el esfuerzo por conseguir el dinero, a lo que se suman las historias de cada miembro del grupo y su convivencia con el resto, constituyen la novela como un medio autogenerador de proyectos cargados de vida, y su ubicación en una sociedad que, evidentemente, los ignora.

Wernicke, Enrique: **Hans grillo y otros cuentos**. Ilustraciones: María Wernicke. Buenos Aires: Colihue, Colección Los libros de Boris, 2001, 126 páginas.

◇ Quince cuentos del famoso escritor argentino Enrique Wernicke, ahora dirigido al mundo lector de la infancia. ¿Qué hace Wernicke, sino narrar cosas que pueden ocurrir en las vidas de sus personajes elegidos, en distintas voces que van inaugurando un fértil campo de sensaciones y acontecimientos? Cuentos de hace mucho –y de hoy–, con la eternidad que transmite los acontecimientos bien narrados en la literatura, esta vez, elegida para el goce de los niños y adolescentes.

187 BEST COPY AVAILABLE

Promoción de la lectura

La formación de comunidades lectoras.

Proyecto: "El Sur también lee"

NORMA SALLES

Integrante de la **Asociación Argentina de Lectura** (AAL) y del **Comité Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura** de la **Asociación Internacional de Lectura** (IRA). Se desempeña como profesora-investigadora en el E.N.S. en Lenguas Vivas "John F. Kennedy" y del E.N.S. Nº 9 "Sarmiento", como capacitadora docente en la Escuela de Capacitación –CePA–, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y como profesora universitaria.

La lectura fue, es y seguirá siendo un desafío, tanto para quienes diseñan políticas educativas en la materia como para investigadores, docentes, padres, escritores y alumnos. Un verdadero reto en este nuevo siglo globalizado y multicultural, entre otras características. Y para hacer frente a esta vieja y nueva provocación nada mejor que **propiciar en y desde las escuelas, espacios para leer con la propia comunidad, atendiendo las diferencias étnicas, sociales y de género que la habitan y la enriquecen**. Porque es una realidad innegable que la nueva inmigración de finales del siglo XX ha trasformado la población de nuestra ciudad de Buenos Aires; culturalmente la complejizó con un espectro mucho más amplio que la de aquella inmigración de 1900.

Este estado de situación requiere, entonces, la creación de propuestas que promuevan la integración del nativo con el extranjero, con el compromiso de respetar las identidades particulares, mediante el contacto con los textos en verdaderos actos de lectura. Y demanda, también, la creación de espacios para "dar voz a los silentes"[1] de la propia tierra y de otras regiones del mundo.

Con esta impronta, surgió el proyecto *"El Sur también lee"* rediseñado y asesorado por la **Asociación Argentina de Lectura** (AAL) ante la requisitoria de la Escuela Nº 15 "Ramón L. Falcón" del Distrito Escolar Nº 6. Una propuesta sin fronteras de edad, capacidad, sector social y nacionalidad, que se concretó desde agosto hasta noviembre de 2000, en los barrios de Balvanera Sur, Boedo y San Cristóbal, un sábado al mes, de tres a seis de la tarde.

BEST COPY AVAILABLE

Antecedentes

Este proyecto comenzó a gestarse en la Ciudad de Buenos Aires, a partir de 1998, por iniciativa del Supervisor Escolar del Distrito 6º –profesor Alberto O. De Biase–, bajo la denominación de *"Estrategias didácticas para formar lectores"*[2]. A través de la capacitación en servicio de maestros y de bibliotecarios escolares, un alto número de docentes elaboró y puso en práctica propuestas de lectura (de aula e institucionales) tendientes a favorecer la creación de una *"Comunidad de Lectores de los barrios del Sur"*. Al finalizar el año, docentes y alumnos llevaron la lectura más allá de sus escuelas; así se llegó a hospitales, geriátricos, cuartel de bomberos y plazas.

En 1999, la propuesta "Leer para escribir"[3] posibilitó la prosecución de la tarea de formar lectores y, en esta oportunidad, se centró en la lectura de las producciones de los chicos y también de los adultos. Al cierre del período lectivo, las escuelas abrieron sus puertas a la comunidad para disfrutar con la lectura de obras de autores conocidos y de textos creados por los alumnos y los padres.

En ambas capacitaciones, los docentes accedieron a bibliografía específica sobre lectura, escritura y oralidad[4]. A partir de un marco teórico común delinearon, entonces, las propuestas en total acuerdo con la realidad distrital y de cada escuela, en particular. En consecuencia, en los barrios del sur la simiente ya estaba echada.

Fue a mediados de junio de 2000 que surgió el pedido de asesoramiento por parte de una de las escuelas, la Nº 15 "Ramón L. Falcón"[5], para llevar adelante un proyecto de lectura "integrador" y "para la comunidad".

Rediseño y puesta en marcha

Desde la **Asociación Argentina de Lectura** y teniendo en cuenta mi trayectoria profesional en el distrito, se me encomendó la tarea de rediseñar el proyecto institucional y asesorar al equipo docente[6] durante su implementación. La propuesta de la escuela requería atender a una población escolar y vecinal caracterizada por la diversidad cultural, el analfabetismo funcional, discapacidades leves y pobreza. Con este diagnóstico inicial, se decidió rescatar la función social de la lectura y, muy especialmente, se acordó que este proyecto debía aspirar a alfabetizar[7].

El concepto de alfabetización que acerqué a los maestros es el que Jerome Harste definió en 1990: "Alfabetizarse significa cambiar el lugar social de uno, alterar la posición que uno ocupa en el mundo, tener voz, ser escuchado" (1990:6). Dentro de los objetivos que nos trazamos existían tres a los que, desde un primer momento, consideramos como fundamentales para el logro de dicha alfabetización:

- Recuperar la palabra hablada y la palabra escrita.
- Crear espacios de lectura que resulten significativos (no "frustrantes") para chicos, docentes y comunidad barrial.
- Compartir distintos actos de lectura en la escuela, en la plaza y en otros sitios de la ciudad de Buenos Aires.

Y a ellos se sumó un cuarto objetivo, que nació luego del encuentro con el equipo docente y con la Directora e inspirado en el ejemplo de Geneviève Patte en los barrios pobres de París:

- Crear la **Biblioteca Móvil del Sur**.

¿Por qué una biblioteca móvil? Para trascender aún más las paredes de las aulas, para incorporar a otros miembros de la comunidad renuentes para acercarse a la escuela, a través del lema: "Los libros salen a buscar lectores".

Afortunadamente, en esta zona de la ciudad contamos con una comunidad solidaria que manifiesta un profundo respeto por sus maestros, a punto tal que se los considera referentes válidos y modelos de accionar transparente y ético. Por ello ni nos sorprendió el apoyo inmediato de una empresa de transporte público[8], que puso a nuestra disposición una unidad con su chofer, ni la excelente disposición de la Policía Federal[9] que nos brindó dos efectivos motorizados para concretar la "salida" mensual de los textos.

Con los objetivos claros y conformados en comisiones de trabajo, los docentes se abocaron a la tarea de seleccionar distintos materiales de lectura; desde cuentos a filmes, pasando por historietas y artículos científicos. Hicieron lectura y relectura a los fines de adecuar los textos a los destinatarios. Al mismo tiempo, con los alumnos de segundo ciclo elaboraron material publicitario para informar a la población y con los chicos de séptimo año crearon las fichas de *"Lector de la comunidad del Sur"*. Asimismo, acordamos que los alumnos del último año de la escuela primaria fueran los bibliotecarios de la Biblioteca Móvil. Finalmente, el sábado 19 de agosto, a las tres de la tarde, se abrieron las puertas de la escuela.

A partir de ese momento, los asistentes realizaron diversos actos de lectura en talleres que se convirtieron en sitios de encuentro para las familias y los vecinos. Así, escucharon relatos en el *"Taller Literario"* mediante la recreación de cuentos anónimos e historias de Jorge Luis Borges y Edgar Allan Poe. También, participaron con sus escritos en el *"Café literario Sur"* y las voces de poetas y narradores noveles se unieron a las de Homero Manzi y Antoine de Saint Exupéry.

En la Biblioteca Escolar "Aguará Guazú", los lectores dialogaron con escritores y, al mismo tiempo, leyeron por placer y para informarse. En muchos casos, la lectura del diario adquirió un

inusitado protagonismo pues, debido a las carencias económicas de la población que circunda la escuela, no es un material de acceso cotidiano.

Películas como "Estación Central" y "Todo o nada", posibilitaron que los espectadores en el *"Taller de Cine"* brindaran su opinión y que, en el ejercicio de la escucha, compartieran distintos puntos de vista.

En los cuatro sábados que duró la experiencia y en cada apertura de la escuela, los asistentes disfrutaron de la música, del canto y de la danza a cargo de artistas invitados y de docentes y alumnos de otras escuelas[10]. Estos momentos, que denominamos *"Lectura de los lenguajes artísticos"*, favorecieron la integración de los niños con discapacidad y de las personas extranjeras.

En la Plaza Martín Fierro y con la presencia de la Biblioteca Móvil, los vecinos tuvieron la oportunidad de leer en contacto con la naturaleza o en el interior del colectivo, o bien, se llevaron el material a sus casas para compartirlo con la familia.

Ha transcurrido un año. El proyecto trascendió el barrio y también los límites de nuestro país. He tenido la oportunidad de exponerlo en la **Feria Internacional del Libro de Buenos Aires** y en la **46ª Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura** celebrada en Nueva Orleáns[11]. A esto se suma la distinción con el "Fondo para Proyectos de Alfabetización en países en desarrollo" otorgado por la **Asociación Internacional de Lectura** a la **Asociación Argentina de Lectura**, en julio del actual. Y en aras de una integración latinoamericana, en el "Encuentro Internacional de Líderes de Lectura" celebrado en Reston (Virginia), la **Asociación Argentina de Lectura** acordó asesorar a la **Asociación de Lectura de Panamá** para implementar *"El Sur también lee"*, en aquella región[12].

Mientras tanto, en Buenos Aires, en la plaza Martín Fierro crece el lapacho que los alumnos de la Escuela Especial Nº 22 plantaron, en aquel inaugural 19 de agosto. Crece ayudado por las lluvias, el viento y el sol junto al monumento a José Hernández, como símbolo de la transformación que la lectura hace en todos los que integramos la **Comunidad de Lectores del Sur**.

Notas

1. Expresión que utilicé en la presentación del proyecto ante las autoridades del Rotary Club de Boedo, en la cena de asunción del nuevo presidente –prof. Alberto O. De Biase- en julio de 2000.
2. Capacitación a cargo de las profesoras Cecilia Ansalone, Carol Zanini y Norma Salles, CePA-Escuela de Capacitación. Centro que depende de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
3. Capacitación llevada a cabo por las profesoras Graciela Rosa Gallelli y Norma Salles. CePA-Escuela de Capacitación.
4. Leímos y reflexionamos sobre los "quehaceres" del lector, del escritor y del hablante; la concepción de "texto" como construcción; la "transacción" entre lector y texto; la lectura de la realidad y de literatura; la escuela como ámbito en donde hablar, escuchar, leer y escribir se convierten en valiosos instrumentos para repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento.
5. La petición fue realizada por la directora de la escuela –profesora Victoria Nobas Borda– a la Asociación Argentina de Lectura.
6. Equipo integrado por Victoria Nobas Borda, Alicia Agostino, Cristina Aybar, Alicia Caíno, Olga Canta, Virginia Cozza, Gustavo Deker, Gladys Diamantino, Amalia Donadío, Silvia Espinosa, Claudia Latorraca, Patricia Polo, Susana Roberti, Marcelo Rodríguez, Mónica Serrapelle, Andrea Taborda.
7. Ante el término "alfabetización" acude a mi mente la proclamación de la *"Década de la Alfabetización"*, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 1999, en tanto coincidente con este proyecto por cuanto la lucha por la alfabetización es "una lucha no solo en pos de metas educativas sino en pos de justicia social, dignidad humana y emponderamiento de las personas."
8. Empresa de Transporte público, línea 41, que guarda sus unidades junto a la plaza Martín Fierro.
9. Se contó con personal de las Comisarías 8ª y 20ª.
10. Se hicieron presentes las escuelas Nº 10, 12 y 14 (D.E. 6º) y la Escuela de Educación Especial Nº 22.
11. Invitación que me fuera cursada por LECTURA Y VIDA, a través de la profesora María Elena Rodríguez.
12. Acuerdo celebrado el 14 de julio de 2001, entre la profesora Graciela R. Gallelli (Vicepresidenta de la **Asociación Argentina de Lectura)** y la licenciada Lourdes Silva de Martínez (presidenta de la **Asociación Panameña de Lectura**).

Bibliografía

Alvarado, M. (1994) **Paratexto**. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Alvermann, D. y D. Moore (1991) **Handbook of Reading Research**. Vol. II. New York, Longman.

Arnoux, E. (1998) **Taller de lectura y escritura**. Buenos Aires, Eudeba.

Bein, R. y L. Varela (1998) "Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires". Buenos Aires, Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad.

Blanche-Benveniste, C. (1998) **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, P. (1985) **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.** Madrid, Akal.

Cassany, D. (1996) "La cultura de la escritura: planteamientos didácticos". Zaragoza, ICE/Universidad de Zaragoza.

Colomer, T. y A. Camps (1995) **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. Madrid, Celeste.

Cook-Gumperz, J. (1988) **La construcción social de la alfabetización**. Madrid, Paidós.

Ferreiro, E. (1989) **Los hijos del analfabetismo**. México, Siglo XXI.

Graves, D. (1991) **Didáctica de la escritura**. Madrid, Morata.

Harste, J. (1990) "¿Qué queremos significar ahora con 'lectura'?" **Lectura y Vida**, Año 11, N° 4.

Honorat, V. (1997) "Hacia una educación pluricultural y plurilingüe." **Dialogues N° 6. Bulletin d'information pour la cooperation linguistique et éducative franco-argentine**. Buenos Aires.

Kaufman, A. M. (1998) **Alfabetización temprana... ¿y después?** Buenos Aires, Santillana.

Lerner, D. (1998) "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular". **Textos en Contexto 4. La escuela y la formación de lectores**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

Lomas, C. (1999) **Cómo enseñar a hacer cosas con palabras**. Vol. I y II. Paidós, Barcelona.

Olson, D. y N. Torrance (1995) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa.

Rosenblatt, L. (1996) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". **Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó/ICE.

Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.

van Dijk, T. (1988) **Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinar a la lingüística del texto y a los estudios del discurso**. Madrid, Siglo XXI.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Presidente electo
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

Vicepresidenta
Lesley Mandel Morrow
Rutgers University
New Brunswick,
New Jersey

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Susan B. Neuman, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota
Patricia L. Anders, University of Arizona
Tucson, Arizona
Timothy V. Rasinski, Kent State University
Kent, Ohio
Ann-Sofie Selin, Cygnaeus School
Abo, Finland

191 BEST COPY AVAILABLE

¿Quién soy yo? Una aproximación a la escritura de autobiografías

Proyecto didáctico basado en la búsqueda de la dimensión etimológica de las palabras*

BEATRIZ RE

La autora es docente de enseñanza primaria y de Lengua y Literatura. Se desempeña como vicedirectora de la Escuela Nº 1350, Casilda, Provincia de Santa Fe, Argentina, y como profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en profesorados.

En el marco de esta experiencia, llevada a cabo en primer grado "1" de la Escuela Nº 486 "Manuel Dorrego" de la ciudad de Casilda, Provincia de Santa Fe , de septiembre a octubre de 1994, se entendió por alfabetización:

- los procesos del sujeto cognoscente para reconstruir la alfabeticidad del sistema;
- las estrategias que todo lector pone en juego en el acto de lectura;
- las intervenciones docentes que permiten el avance de esa construcción teniendo en cuenta que éstas deben darse en un marco interactivo;
- la selección de propuestas de trabajo significativas tanto en lectura como en escritura.

Los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de los chicos muestran la actividad de un sujeto inteligente que, lejos de reproducir grafías, centra su actividad cognitiva en la reconstrucción de un sistema de representación. Pensando en la escritura como una actividad que pertenece a la vida social y cultural, que cumple una función primordial de comunicación, de memoria y de entretenimiento, no podemos, en la escuela, proponer a los chicos que comienzan a escribir un proyecto de trabajo que no dé cuenta de esta situación.

Este trabajo de aula que hoy quiero compartir plantea situaciones en las que la lengua escrita puede utilizarse sin desvirtuar su identidad.

En todo momento se leyó para buscar información, para confrontar puntos de vista, por placer, para entretenerse; y se escribió para registrar datos, para dar información, para guardar la memoria, para expresar ideas, sentimientos, vivencias.

Tratamos que la lengua escrita recuperara en la escuela su valor como objeto social y cultural, que los chicos vivencien lo que Emilia Ferreiro dice tan claramente: "La lengua escrita es importante en la escuela porque lo es fuera de ella y no al revés".

¿Por qué se llamará "girasol"?

Esta pregunta, formulada a partir de la propuesta de agasajar todos los días a la primavera escribiendo un acróstico con el nombre de una flor, permitió que el salón de clases se convirtiera en un espacio de ideas, interrogantes, dudas, reflexiones y cuestionamientos.

Una pregunta tan simple motivó todo un proyecto que permitió navegar desde la literatura al sistema de escritura, de los textos informativos a los literarios, desde la historia hasta el presente rescatando la memoria.

Fue así como entraron al aula diversos géneros textuales: leyendas, cuentos, rimas, encuestas (a las abuelas, a los estudiantes de Ciencias Veterinarias) y otros lenguajes expresivos: reproducción de pinturas ("Girasoles" de Van Gogh) y la música: "Molinito de papel" (canción, con letra de Beatriz Ré y música de Raúl Manfredini).

Estuvo presente la creación grupal, un libro de cuentos llamado "Bichito de luna" que necesitó de la reflexión metalingüística y de procesos de revisión permanentes para su confección definitiva.

Fue un trabajo que marcó permanentemente un devenir de la palabra al texto y del texto a la palabra.

Contestada la pregunta –¿por qué se llamará "girasol"?– después de mucho indagar, preguntar, investigar e interactuar con una diversidad de textos e interlocutores se generó otro interrogante:

Y yo ¿por qué me llamo como me llamo?

Esto movilizó a cada uno, porque ya la pregunta no era grupal, sino que se centraba en lo individual y en eso tan importante y significativo como es el nombre propio. Esta marca que nos identifica y que nos hace singulares.

Fue regresar al pasado, volver al inicio, al origen, en un intento de "reanudar" (volver a atarse) con su pasado y su significado, como aquel cordón umbilical.

Indagaron en su familia, con sus padres, sobre el por qué de ese nombre, que me nombra, que me hace distinto de otros.

El girasol daba más pistas, si se llama así porque siempre mira al sol, mi nombre ¿qué significa?

Algunos sabían que sus nombres provenían de otras lenguas y esto generó curiosidad y deseos de ligar el nombre y su significado a través de la historia. Historia que dio validez a la enseñanza de la lengua escrita.

La búsqueda se efectuó en diccionarios etimológicos llevados a la clase. Ese momento casi mágico fue el hilo que nos condujo a descubrir que no sólo los nombres propios, sino las palabras que usamos y vemos, tienen historia... También nos posibilitó el trabajo con los procesos de formación, composición y derivación de palabras (por ejemplo, bichito, campanilla, girasol, giraluna, nocturnos, diurnos) y aspectos morfosintácticos (género epiceno: macho-hembra).

Aseguró entrar con los chicos en una etapa específica de análisis lingüístico: la **escritura ortográfica**. Esto no implicó trabajar de manera directa con lo que escolarmente consideramos lo ortográfico, entendiéndolo como conjunto de normas que regulan la escritura, sino que se trabajó con la dimensión histórica de la escritura, para darle sentido al trabajo ortográfico posterior, porque en la escritura del nombre propio se reúne lo actual y lo histórico en un mismo acto. **Escritura y ortografía**, habían comenzado un camino juntas en el aula de primer grado.

Hasta ese momento estaban habituados a hacer uso de las palabras y los signos, pero no a pensarlos como representaciones u objetos históricos.

Esta búsqueda permitió descubrir que toda palabra tiene en sus espaldas una larga y a veces accidentada trayectoria y que conocer a veces fragmentariamente ese camino es interesante y también útil. La etimología los puso frente a los por qué y para qué de la escritura.

Todos sabemos que el nombre propio cumple una función muy especial como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de significación, como así también conocemos

el papel importante que jugó en el desarrollo de las escrituras a través de la historia.

Frente a este caudal de información surgió la propuesta fresca y llena de afectos: **Giramor**. Un libro que contuvo la historia de cada nombre elegido al nacer, contado por papá y mamá, y a cambio cada uno les informó a sus padres el origen etimológico de ese nombre elegido seis años atrás, para poder concluir en familia si el deseo del nombre pensado y acunado algunos meses guardaba relación con lo que ese nombre tiene de historia.

La búsqueda en el diccionario, que para muchos era la primera vez, fue toda una aventura: su manejo, ver impreso su nombre, el orden alfabético, descubrir otros nombres atado al de ellos...

Cada día que regresaba de algún hogar **Giramor**, el salón era una fiesta y la pregunta consabida: "¿sabían tus papás qué significaba tu nombre?".

La alegría y la impaciencia de la lectura de cada historia movilizó, y esto generó otras investigaciones. Propusieron armar su árbol genealógico y contar sus vidas. Así se planteó la necesidad de abordar una aproximación a un tipo particular de texto: la **autobiografía**.

Un buen texto para trabajar en la sala de primer grado. *Primero* porque esto de "contar sus vidas" era también una forma de "desandar" un camino, como el de la búsqueda etimológica; y para los destinatarios -padres- leer las autobiografías era, seguramente, "desandar" parte de sus vidas.

Segundo porque era un texto interesantísimo para trabajar:

- Porque manifiesta diferentes intenciones del escritor: informar hechos de sus vidas, reconocerse en la historia a través de pasajes vividos, comunicar sentimientos, estados de ánimos. Le exige ser capaz de *descentrarse*, de trabajar sobre la base de la propia memoria.
- Porque el texto autobiográfico se ha transformado en un tipo de escrito socializado (memorias, historia de una vida, testimonios).
- Porque marca la necesidad del autor de poder delimitar un conflicto.
- Porque al construirlos se trabajan aspectos tales como:
  - ◇*la enunciación:* tomar en cuenta el "yo" que escribe;
  - ◇*los puntos de referencias témporo-espaciales:* situar la narración con fecha, con orden cronológico;
  - ◇*la elección de la tonalidad:* según sea satírica, cómica, realista;
  - ◇*la superestructura:* narración que admite iniciativas innovadoras y personales.
- Porque los textos autobiográficos entretienen a los destinatarios, mueven sus afectos, se involucran en sus vidas, los sorprenden, les dejan huellas.

En el caso de las producciones realizadas por los niños, por razones de tiempo la experiencia se interrumpió en una primera aproximación al texto autobiográfico. Si bien estos textos son iniciales permiten visualizar los avances logrados. (Ver **Anexo** con trabajos de los alumnos.)

Esta experiencia permitió capitalizar las posibilidades de reflexión metalingüística que el aprendizaje del lenguaje escrito ofrece y demostrar que la alfabetización puede ser una empresa interesante, que da lugar a mucha reflexión, mucha discusión grupal. Tratamos que la lengua escrita se convierta en un objeto de acción y no de contemplación. Fue posible acercarse a ella sin miedos, porque los chicos actuaron con ella, transformándola, recreándola.

Como dice Emilia Ferreiro "...es precisamente la transformación y la recreación las que permiten una real apropiación".

Nota

* Este trabajo fue presentado como ponencia en el **Primer Congreso Regional de Lectura y Vida**, "La escuela y la formación de lectores y escritores", 29 al 31 de mayo de 1997.

Bibliografía

Avendaño, Fernando; Mónica Báez y Norma Desinano (1993) **Didáctica de la lengua para 6° y 7° grado**. Rosario, Homo Sapiens.

Ferreiro, Emilia (1993) **Com todas as letras**. São Paulo, Cortéz Editora.

Giménez Pastor, Martha (1986) **Cuentan mis abuelitos**. Buenos Aires, Plus Ultra

Guidiño Kieffer, Eduardo (1993) **Giraluna**. Buenos Aires, Pequeño Emecé.

Gutierrez Tibón (1996) **Diccionario etimológico comparado de nombres propios de persona**. México, Fondo de Cultura Económica.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.

Lerner, Delia *et al.* (1990) **Comprensión lectora y expresión escrita**. Buenos Aires, Aique.

Lerner, Delia y Alicia Palacios (1992) **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Buenos Aires, Aique.

Roth, Annie (1995) **Ortografía regulada**. Santa Fe, Ediciones de la Cortada.

Salgado, Hugo (1992) **¿Qué es la ortografía?** Buenos Aires, Aique.

Van Gogh (s/f) **Pinacoteca de los genios**. Buenos Aires, Atlántida.

VV.AA. (1978) **Cuentos de animales para niños**. Madrid, Susaeta.

Weisz, Thelma (1990) **Ciclo básico em jornada única. Uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo, Secretaría de Estado da Educación.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en mayo de 2000 y aceptado en diciembre de ese año.*

ANEXOS

MI AUTOBIOGRAFÍA

Y QUO MI PI MITOE MIQU MA

Y ME FUI A LA PUERTA ABIR SI PAPÁ MOLE METEOLOGUETE

YO ME SUBI AL ECALE RA RAPDO PARA QUE RAPÁ MO MERETE

YO UDIA ME CAYI DE LA CAMA

MI AUTOBIOGRAFÍA

YO CUANDO ESTABA EN LA PANSA DE MAMA YO NASI Y NO SABIA COANTOS AÑOS TENIA MAMA ME ACARISIABA

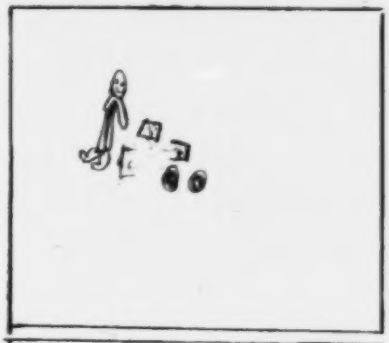
CUANDO CUMPLI LOS 2 AÑOS Y CE EVE ESTIA EN BITE A NENAS Y NENES

A LA CRAMANIANA FO Y A SALTAR EN LA GEDERA CON UNA AMIGITA SALTE MUCHO

A LA NOCHE DOY ME LA CUNA

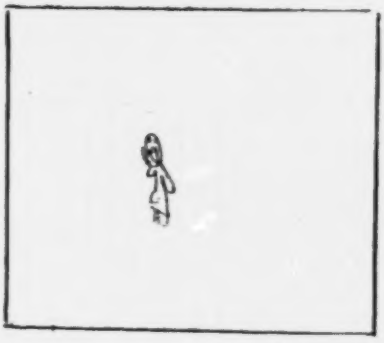
BEST COPY AVAILABLE

Mi AUTOBIOGRAFIA

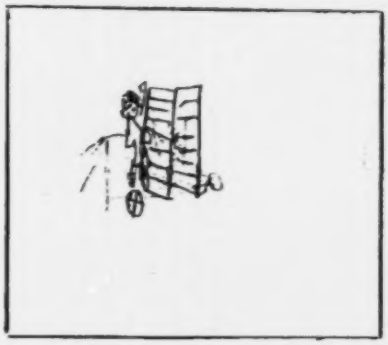


HERA MUY TRABIESO
TIRABA LO JUGETES Y LO ROMPI
A

QUERIA COMER
SOLO Y COMIA
SOLO PERO
MECHARAVA TODO
(me enbarasaba)



IVA CAMINADO Y
ME CAIA

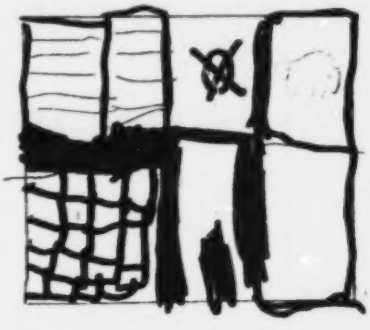


IVA AL JARIN
JUVAMO AL PELOTA
Y ME GOPIAVA

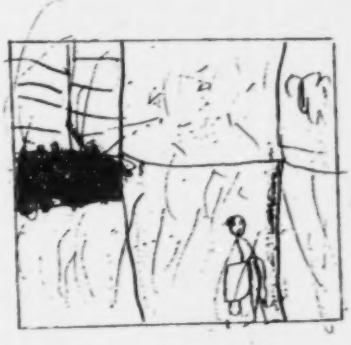
SEBASTIÁN L.

MI AUTOBIOGRAFÍA

DIBUJO 1º METIRSE POR EL TOBOGA
GATITAQUITIS



JUGAB ALON LOS LADRILLITO
PRESCOLAR

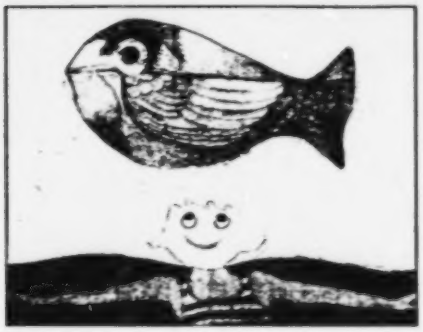


PRIMERPRADO
SALTO

GUEJO AL FUCBOL

BEST COPY AVAILABLE

Libros y revistas



Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Un buen comienzo
Guía para promover la lectura en la infancia
M. Susan Burns, Peg Griffin y Catherine E. Snow (eds.)
Secretaría de Educación Pública - FCE
México, 2000
159 páginas

El libro de texto en la escuela
Textos y lecturas
Graciela Carbone (directora)
Depto. de Educación, UNLU
Miño y Dávila Editores
Buenos Aires, 2001
253 páginas

Literature discussion groups in the intermediate grades
Karens S. Evans
International Reading Association
Delaware, 2001
156 páginas

Learning to teach reading
Cathy M. Roller (ed.)
International Reading Association
Delaware, 2001
223 páginas

Read-aloud with young children
Robin Campbell
International Reading Association
Delaware, 2001
107 páginas

Revistas

La educación en nuestras manos
Nº 63, mayo-junio 2001
SUTEBA
Buenos Aires

Servicio de Información Bibliográfica
CIAFIC
Año 8, Nº 3, setiembre-diciembre
Buenos Aires

IICE
Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Año IX, Nº 17, diciembre de 2000
Año VIII, Nº 18, julio de 2001
Universidad de Buenos Aires

Resúmenes analíticos
Boletín trimestral
Nº 2, abril -junio, 2000
Instituto Nacional para la Educación de Adultos
Secretaría de Educación Pública, México

ULA papeles para el cambio
Nº 1. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción
Nº 2. El naufragio de la universidad
Universidad de los Andes
Mérida,
Venezuela

Una introducción al uso de la historia oral en el aula

Dora Schwarzstein
Fondo de Cultura Económica
Buenos Aires, 2001
108 páginas

La historia oral se ha convertido en uno de los instrumentos más renovadores y productivos de la investigación histórica en las últimas décadas, en especial para la indagación de hechos y procesos históricos más cercanos en el tiempo o para la aproximación a sujetos y problemas de más difícil acceso vinculados a la vida privada y cotidiana, la historia local, las experiencias vividas y su memoria. Basada fundamentalmente en la realización de entrevistas e "historias de vida", la historia oral es una de las formas privilegiadas para hacer historia de las generaciones vivas, ya que se centra en las experiencias del pasado contadas desde el presente.

En el contexto de la fuerte renovación de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en general que se ha registrado en las últimas décadas, este libro propone el uso de esta metodología de la historia oral como una forma para que los alumnos aprendan historia –y de forma más importante aún– aprendan cómo se produce el conocimiento histórico y a producirlo ellos mismos.

El trabajo que aquí presenta Schwarzstein es el resultado de un proyecto desarrollado durante dos años en escuelas públicas primarias y de educación media de la Ciudad de Buenos Aires enmarcadas en el programa educativo ZAP (Zona de Acción Prioritaria).

El volumen se compone de una serie de secciones claramente diferenciadas. En la primera parte del libro, se presenta en forma muy concisa y ajustada a las necesidades docentes, el instrumento específico que la historia oral representa dentro del campo de la investigación histórica, analizando sus potencialidades y limitaciones como práctica historiográfica. En especial, se enfatiza el carácter de la entrevista como testimonio producido por el entrevistador y el entrevistado en forma conjunta, y que sólo adquiere significación a partir de su interpretación posterior. Como sostiene Schwarzstein, permite enriquecer la noción de que la historia está hecha por personas "a las cuales más que darles la voz tenemos que aprender a escuchar" (p.24).

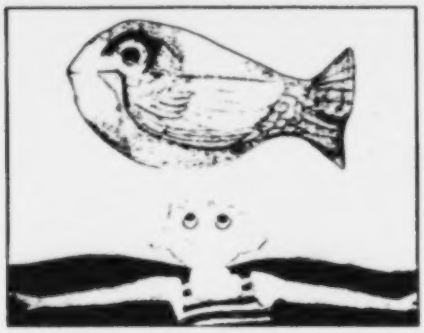
En segundo lugar se presentan las potencialidades educativas de esta técnica que alcanzan no sólo a la enseñanza de la historia sino de otras áreas escolares, ya que por su naturaleza requiere un trabajo interdisciplinario y colectivo que permite el desarrollo de proyectos institucionales. Más específicamente, la autora sostiene que su uso promueve el acercamiento de los estudiantes a la producción del conocimiento histórico; permite privilegiar las aproximaciones cualitativas en el proceso de conocimiento; incorporar nuevas problemáticas y sujetos sociales; facilitar el vínculo entre los actores históricos y los medios sociales; desarrollar habilidades de comunicación, observación, cuestionamiento, deducción y comparación; desarrollar habilidades lingüísticas y la adquisición de un vocabulario específico. Por estas características, su implementación se vincula a una de las prácticas más renovadoras de la didáctica actual: la pedagogía por proyectos, y requiere un trabajo muy activo tanto del estudiante como del docente. El primero porque deja de ser un receptor de información para transformarse en un agente activo de su aprendizaje, y el segundo porque se ve activamente involucrado como docente-investigador, rejerarquizándose su tarea. Además, la implementación de este tipo de proyectos al involucrar varias áreas disciplinares y exigir que los alumnos se relacionen con otros miembros de la comunidad para la realización de las entrevistas, permite y fomenta la integración institucional y comunitaria, e implica necesariamente que los alumnos establezcan vínculos entre el conocimiento escolar y su propia realidad, e involucren en la tarea fuertes contenidos actitudinales y valores éticos.

Las secciones siguientes del libro presentan una serie de consideraciones para el desarrollo de proyectos de historia oral en el aula, desde el diseño del proyecto hasta los aspectos técnicos de la realización de las entrevistas y su procesamiento. Una serie de anexos dan cuenta de estos aspectos y en particular se presenta un ejemplo concreto de un proyecto desarrollado en todas sus etapas. En este último anexo se especifican los contenidos trabajados, las modalidades de intervención docente, la secuencia didáctica y las actividades, las fuentes escritas utilizables –complementarias de las fuentes orales–, así como la transcripción de una serie de entrevistas efectuadas, el trabajo de interpretación realizable con los alumnos y finalmente una sugerencia de evaluación final.

De muy fácil acceso para el docente de cualquier disciplina, este libro representa un buen ejemplo no sólo de cómo el conocimiento científico y académico puede transponerse al aula, sino de cómo las formas de producción misma de ese conocimiento pueden llegar al espacio escolar tanto para maestros como para alumnos.

Marina Franco

Informaciones



2º SIMPOSIO INTERNACIONAL DE "LECTURA Y VIDA"

Del **11 al 13 de octubre** próximos, **LECTURA Y VIDA** realizará en Buenos Aires su **2º Simposio Internacional de "LECTURA Y VIDA"**. Con el propósito de completar la información sobre el programa de actividades que adelantáramos en las ediciones de marzo y junio de la revista, a continuación informamos acerca de las conferencias, paneles temáticos y participantes que ya han confirmado su presencia, así como el listado de ponencias preseleccionadas hasta el momento.

◇**Conferenciantes:** Teresa Colomer (Universidad Autónoma de Barcelona, España); Donna Ogle (Presidenta de la Asociación Internacional de Lectura, Estados Unidos) e Isabel Solé (Universidad de Barcelona, España).

◇**Paneles temáticos y de discusión:** La literatura en la escuela, Producción y comprensión de textos expositivos, La gramática y las prácticas del lenguaje, La evaluación de la lectura y escritura, La literatura infantil y sus autores, La lectura de otros textos.

◇**Panelistas confirmados:** Beatriz Aisemberg, Elvira Arnoux, Fernando Avendaño, Gustavo Bombini, Graciela Cabal, Teresa Colomer, Ana Espinoza, Ana María Kaufman, Delia Lerner, Marta Marín, Mabel Pipkin, María Elena Rodríguez, Isabel Solé

El Comité Científico del 2º Simposio ha preseleccionado las siguientes ponencias para integrar el programa de actividades.

La selección definitiva de ponencias será dada a conocer a través de nuestro sitio WEB (www.lecturayvida.org.ar) a partir del 15 de setiembre.

o Brasil

Noely Klein Varella: "Literatura y alfabetización: Del plano del 'lloro' al plano de la acción"; Vera Teixeira de Aguiar: "Literatura infantil e escola: mãos a obra".

o Canadá

Rufina Pearson: "Detección temprana de niños en riesgo de problemas de lectoescritura".

o Costa Rica

Vilma Contreras: "Modelo de mediación y capacitación docente"; Marta Eugenia Sánchez: "Una nueva mirada a los procesos de lectura y escritura".

o Chile

Pelusa Orellana: "Práctica socrática en la lectura de textos"; Magdalena Vial U.: "Lectura personal recreativa. Planes lectores".

o España

Estela D'Angelo Menéndez y Ángeles Medina de la Maza: "Formación del profesorado, prácticas de enseñanza y evaluación de las capacidades que desarrollan los niños al leer y escribir durante el proceso de alfabetización inicial".

o Estados Unidos

Denise Cloonan Cortez: "La gramática contextualizada por la técnica de *Strategic Interaction*".

o México

Mónica Alvarado: "La escritura de nombres de números y otros nombres dentro de un mismo enunciado: la adquisición de dos sistemas gráficos diferentes"; Celia Díaz Argüero: "El conocimiento gráfico y el conocimiento ortográfico en el inicio de la alfabetización"; Sabina Garbus y Héctor Botello: "Experiencia didáctica de reescritura en la producción de textos descriptivos"; Gabriela González Alarcón y Marina Kriscautzky: "Escritura y lectura en interacción para la construcción de un espacio comunicativo en Internet. Una experiencia con niños de la

calle"; Marina Kriscautzky: "Producción de textos y problemas de gramática. Resultados de investigación para pensar la enseñanza en la escuela"; Guadalupe López Bonilla: "La lectura en la práctica docente de los maestros de literatura y de historia en el nivel medio superior: un estudio de caso"; Beatriz Rodríguez Sánchez y Celia Ma. Zamudio Mesa: "Elaboración de un instrumento de medición para la definición de Estándares Nacionales de Lectura para educación primaria y secundaria en México"; Sofía A. Vernon: "La identificación de letras, la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en niños preescolares".

o Portugal

Fernanda Leopoldina Parente Viana: "Competencias lingüísticas y lectura: un estudio longitudinal".

o Venezuela

Daisy Anzola Candia y Elisabel Rubiano Albornoz: "Formación integral de futuros formadores de lectores y escritores: enlaces y nudos"; Norelkys Espinoza y Oscar Morales: "El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente"; Luisa Mercedes Freites Barros: "Niños promotores de lectura"; Oscar Morales: "¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?"; Violeta Romo: "El desafío a las creencias, motor de cambio en el quehacer docente"; Elisabel Rubiano Albornoz: "Epistolario de los cuentos que no me han contado para maestros: una propuesta de formación lectora"; Rosa María Tovar, Patricia Ortega, Sonia Castellano y Teresa de Maldonado: "Mira cómo aprendemos a revisar nuestros textos: estudio con niños de 1º grado de educación básica"; Ana Torija de Bendito: "Lectura semiológica del texto expositivo: Una 'arrebatadora' y vivencial experiencia estética".

o Argentina

Lelia Inés Albarracín: "Producción de textos para zonas bilingües"; Adriana Bono, María Cristina Rinaudo y Rosana Squillari: "Evaluando el desempeño académico disciplinar a partir de la lectura"; María Susana Capitanelli: "La escritura creativa como herramienta metacognitiva en la formación docente en Literatura"; Rosa María Cardamone: "Historias del camposanto"; Paula Carlino: "Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases: tres situaciones de aprendizaje de escritura académica en la universidad"; María de los Ángeles Casiello: "La evaluación de la lectura y escritura. 'Lectura y Vida' en el nivel inicial"; Mirta Castedo y Cinthia Waingort: "Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos"; Mónica Dell' Acqua y Analía Nieto González: "La lectura: una cuestión de placer (evaluación de un proyecto de diez años)"; Natalia Delmoro, Claudia Crisci, Gabriela De Haro, Norma Díaz, Marta Costas, Luján Gutiérrez: "La evaluación de la lectura y escritura"; María Jimena Dib: "Las prácticas del lenguaje y la formación literaria. La posibilidad del hecho estético"; Alicia Diéguez Bredle: "El lento proceso de la escritura"; Beatriz Diuk y Ana María Borzone de Manrique: "La escritura de palabras y la reescritura de textos en niños de primer ciclo de EGB"; Eduardo Druker y Marina Crespo Fanjul: "Enseñar a leer y escribir para aprender Ciencias Sociales. Una experiencia de capacitación docente"; Ana María Echevarría: "La literatura en la escuela"; Gloria Emilse Fernández e Isabel Galeano: "Alternativas para el desafío de enseñar a enseñar lengua"; María Laura Galaburri: "El trabajo en comisiones y plenario: una forma de organizar la enseñanza en las propuestas de capacitación de docentes"; Susana Giglio de Magallanes: "Hacia la comprensión del texto expositivo"; Susana Gramigna: "La interpretación de cuentos en la escuela"; Diana Grunfeld: "La intervención docente en el trabajo con el nombre propio"; Sonia Gabriela Lizarriturri y Patricia Fillol: "La importancia de la gramática en la producción y comprensión textual"; Marcela Fabiana Lucas y Patricia García: "Etnodiversidad cultural y lingüística. Contacto guaraní-castellano en una escuela de Ciudad Evita"; Mariela Lucente: "La redacción en Lengua Extranjera como un proceso cognitivo"; Laura Mandatori, Mónica Allemand, Javiera Murúa, Marcela Acevedo, Diana Ovejero, Ilda Rojas, Emilio Luque, Silvia del Dago, Miriam Tejeda, Eugenia Acuña, Lidia Aguirre: "Acompañando la formación del docente en lectura"; Silvia Martinelli y Luisa Coduras: "El cuento en los textos escolares. Algunas aproximaciones a los hallazgos de las Fases II y III de la investigación: 'El libro de texto en la escuela' "; Sara F. de Mazza: "Ponencia sobre abordaje de la literatura en el aula. Variedad discursiva: cuento de ciencia ficción"; Mirta Miranda: "Ponencia sobre abordaje de la literatura en el aula. Variedad discursiva: texto dramático."; Ana Franco de Cayetti: "Comprensión y producción del texto informativo"; Carolina Muavero y Norma Salles: "Lectura de la práctica docente centrada en la evaluación de alumnos lectores y escritores, en contexto de capacitación"; Susana Ortega de Hocevar: "La competencia lingüística, metalingüística, discursiva y metadiscursiva en producciones infantiles. Su relación con la

enseñanza de la gramática"; Silvia Paglieta, José Pizzulo, Adriana Pidotto, Alberto Soria y Olga Vázquez: "Formación de formadores: análisis de una experiencia de taller inicial para aspirantes a la Carrera de Letras"; Teresa Pagnotta, Susana Aime y Claudia Risé: "Una mirada retrospectiva en la construcción del rol y su proyección en una cátedra de Metodología y Prácticas de la Enseñanza del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Superior del Profesorado 'Dr. Joaquín V. González'"; Flora Perelman: "La dialéctica del resumen"; Paola A. Piacenza: "Canon escolar y enseñanza de la literatura"; Mabel Pipkin de Embón: "Modelo de análisis para la interpretación de resúmenes escritos"; Melina Porto: "El proceso de formación de estereotipos en la representación del contenido textual de textos narrativos a través de reformulaciones visuales"; Clemencia Postigo de Caffe y Ana Catalina Chiappara: " El 'deseo' como pilar de aprendizaje de la lengua escrita enseñada en la escuela"; Celia Renata Rosemberg, Ana María Borzone y Beatriz Diuk: "La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños"; Alfredo Rubione, Marina Cortés, Marcela Lonchuk, Elena Mella, Flavia Belpoliti: "La perspectiva metacognitiva en el desarrollo de competencias de comprensión y producción de textos a partir de géneros literarios"; María Teresa Sanséau y Mónica Esther Cohendoz: "La escuela y la formación de lectores y escritores: capacitación centrada en la escuela"; Adriana Speranza, Guillermo Fernández, Marcela Lucas, Patricia García, Adriana Dicito, Rosa Pietra, Mariela Lucente, Mabel González: "Lenguas en contacto: hacia una didáctica integradora"; Angelina Trozzo: "Experiencias con los textos literarios en el Nivel Inicial"; Alicia Vázquez de Aprá, Luisa Pelizza, Ivone Jakob: "Criterios para la evaluación de textos expositivos de estudiantes universitarios"; Amelia Zerillo, Adriana Pidoto, Leticia Rolando, Fernanda Espelta, Ana Bidiña: "Estrategias de objetivación en las producciones escritas".

¡ATENCIÓN!

A continuación informamos algunos cambios en los costos y plazos de inscripción así como en el lugar de realización del encuentro.

Inscripciones

El Comité Organizador del encuentro ha resuelto mantener los siguientes costos de inscripción hasta el 28/9, o antes si se cubriesen los cupos disponibles.

Socios y suscriptores: U$S60
No suscriptores: U$S85

Lugar de realización

El Simposio se desarrollará en el Centro Cultural General San Martín (Sarmiento 1551) y en el Paseo La Plaza (Av. Corrientes 1660).

El primer día, el jueves 11, los asistentes deberán presentarse para la acreditación de 14 a 15 hs., en las Salas AB (primer piso) del Centro Cultural General San Martín, donde se desarrollará la sesión de apertura.

FORO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN

Del **24 al 27 de octubre de 2001**, se realizará en Porto Alegre, Brasil, el **Foro Mundial de la Educación**, organizado por el Gobierno Municipal de Porto Alegre, a través de la Secretaría Municipal de Educación, la Secretaría Municipal de Cultura, PROCEMPA y el Gabinete del Alcalde, Tarso Genro. Se espera la participación de cerca de siete mil personas provenientes de América Latina y otras partes del mundo.

El tema central del Foro será *"La educación en un mundo globalizado"*, desde una perspectiva crítica y alternativa al proyecto educativo neoliberal. La discusión girará en torno a cuatro ejes temáticos:

1. La educación como derecho.
2. Educación y trabajo.
3. Educación y culturas.
4. Educación y transformación (nuestras utopías).

Dentro de cada eje habrá conferencias así como debates temáticos. La programación del evento incluirá talleres, muestras y paneles, distribuidos en toda el área central de la ciudad.

Este Foro servirá para preparar el debate educativo a realizarse en el marco del **II Foro Social Mundial**, que tendrá lugar en enero de 2002

nuevamente en Porto Alegre. Una de las conclusiones del Foro Social Mundial (22-26 de enero de 2001) fue que el tema educativo no estuvo presente en los grandes momentos del encuentro. Por ello, esta vez, los educadores progresistas de todo el mundo se proponen organizar su participación en dicho Foro Social, a fin de llamar la atención de gobiernos y sociedades en torno de la lucha por una educación que garantice a todos no sólo acceso a la información y el conocimiento, sino, fundamentalmente, dignidad y ciudadanía plena.

Informes e inscripción
Foro Mundial de Educación:
www.forummundialdeeducacao.com.br
organizacao@forummundialdeeducacao.com.br

IV SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA: INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICA

El **Postgrado de Lectura y Escritura** de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, invita al **IV Simposio Internacional de la Lectura y la Escritura**: **Investigación y Didáctica** a realizarse en San Cristóbal, Venezuela, del **20 al 23 de noviembre de 2001**.

Las actividades se desarrollarán a través de conferencias, foros, trabajos de investigación, reuniones de especialistas, mesas redondas, propuestas y experiencias pedagógicas, exposiciones, videos, entrevistas.

La presentación de trabajos que comprende propuestas, experiencias pedagógicas o investigaciones en el área de la lectura y la escritura puede hacerse por correo electrónico hasta el 28 de septiembre de 2001. Los trabajos aceptados serán publicados en resumen y en extenso en las **Memorias del IV Simposio Internacional de Lectura y Escritura: Investigación y Didáctica.** El trabajo completo, máximo 8 páginas, deberá ser presentado antes del 31 de octubre de 2001. La información completa para la presentación de resúmenes y trabajos, así como para inscripciones puede ser solicitada a:

Postgrado de Lectura y Escritura
María Begoña Tellería
Coordinadora del Simposio
begotel@ula.ve

CÁTEDRA UNESCO DE LECTURA Y ESCRITURA

Bajo el lema **"Lectura y escritura para aprender a pensar"**, se desarrollará del **9 al 15 de diciembre de 2001**, el **Primer Coloquio Internacional** y **Tercero Regional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina**. El encuentro tendrá lugar en Cartagena de Indias, Colombia, y será acogido por la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, Cali. El proyecto de la cátedra Unesco reúne a las siguientes universidades de América Latina: Universidad del Valle, Colombia; Universidad de Buenos Aires, Argentina; Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Universidad Autónoma de Puebla, México; Universidad Ricardo Palma, Perú.

Informes e inscripción
Fax: (57-2)3330494
E-mails:
Norgavi@mafalda.univalle.edu.co
Noragaviria@hotmail.com
Crimarti@telesat.com.co

UNA PROFESORA ARGENTINA EN EL COMITÉ DE PUBLICACIONES DE IRA

Melina Porto, Profesora y Traductora de Inglés de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, ha sido designada recientemente miembro del **Comité de Publicaciones** de la **Asociación Internacional de Lectura** (IRA).

Con esta designación, la IRA reconoce la importante contribución realizada por la profesora Porto a la Asociación y, particularmente, a la **JAAL**, en cuyo Comité Editorial Consultivo participó durante estos últimos años.

El **Comité de Publicaciones** juega un papel preponderante en la polîica editorial de la Asociación y en su implementación a través de diferentes acciones.

Desde **Lectura y Vida** hacemos llegar a la profesora Porto nuestras congratulaciones.

VISITE nuestro sitio web: **http://www.lecturayvida.org.ar**

Allí encontrará las ponencias preseleccionadas para el
2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida"

Próximos eventos

2001

2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida"
11, 12 y 13 de octubre
Buenos Aires, Argentina
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Tel: (54-11) 4953-3211 Fax: (54-11) 4951-7508

VI Congreso Nacional Asociación de Profesores de Lenguas Extranjeras con fines específicos (AVEPLEFE)
10 al 14 de octubre
Mérida, Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de los Andes
E-mail: aveplefe@yahoo.com

Congreso Lectura 2001
16 al 20 de octubre
La Habana, Cuba
Dra. Emilia Gallego Alfonso
Comité Cubano del IBBY
Calle 15 No. 604 esq. a C, Vedado,
La Habana, Cuba
Tel: (53-7) 36034 / 329526
E-mail: cclfilh@cubarte.cult.cu

Foro Mundial de Educación
24 al 27 de octubre
Porto Alegre, Brasil
Sitio WEB:
www.forummundialdeeducacao.com.br

4º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura
1º al 3 de noviembre
Córdoba, Argentina
Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación
Pabellón Francia, 1ºpiso
Estafeta 32, Ciudad Universitaria, CP 5000.
Tel./Fax.: 0351-4334073.
E-mail: gimenezg@sinectis.com
brendaeg@uol.com.ar

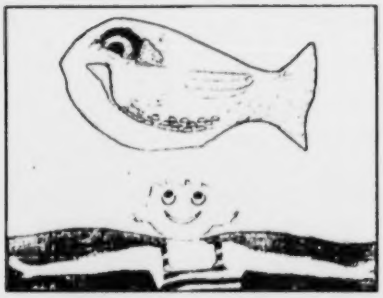
III Seminario Taller Latinoamericano de las Redes Nacionales para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje
1, 2 y 3 de noviembre de 2001
Bogotá, Colombia
Universidad Nacional de Colombia
Carrera 40 Nº 56 A 13 Bloque A16 Ap. 403
Telefax: 57-1-2210553
E-mail: bbojaca@multiphone.net.co

Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina
9 al 15 de diciembre
Cartagena de India, Colombia
Cátedra Unesco de Lectura y Escritura
Facultad de Humanidades
Universidad del Valle
Fax: (57-2)3330494
E-mails: Norgavi@mafalda.univalle.edu.co
Noragaviria@hotmail.com
Crimarti@telesat.com.co

2002

47º Convención Anual Asociación Internacional de Lectura
28 de abril al 3 de mayo
San Francisco, California, Estados Unidos
IRA, 800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio WEB: www.reading.org

19º Congreso Mundial de Lectura Asociación Internacional de Lectura
29 de julio al 1º de agosto
Edimburgo, Escocia
Sitio WEB: www.reading.org



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

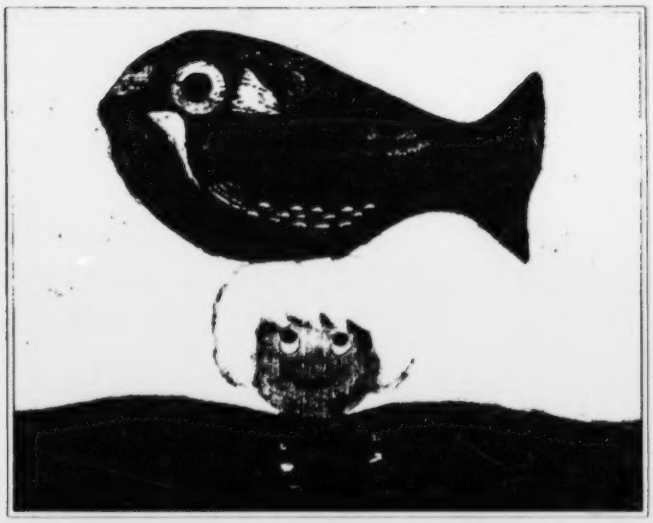
△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard** sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones).

Comuníquese por teléfono o envíe el formulario correspondiente por correo electrónico, correo postal o fax.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.



INTERNATIONAL Reading Association

Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos - *Octavio Henao Álvarez*

Caperucita Roja y el uso de la ortografía
Oscar Alberto Morales y Rosa María Tovar Ochoa

Metacognición: punto de ignición del lector estratégico
Ana Gil García, Ernestine Riggs y Rosario Cañizales

Porqué promover la promoción de la lectura
Bettina Caron

Banco de Horas de Lectura - *Graciela Rosa Gallelli*

La formación de comunidades lectoras. Proyecto "El Sur también lee" - *Norma Salles*

¿Quién soy yo? Una aproximación a la escritura de autobiografías - *Beatriz Re*

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

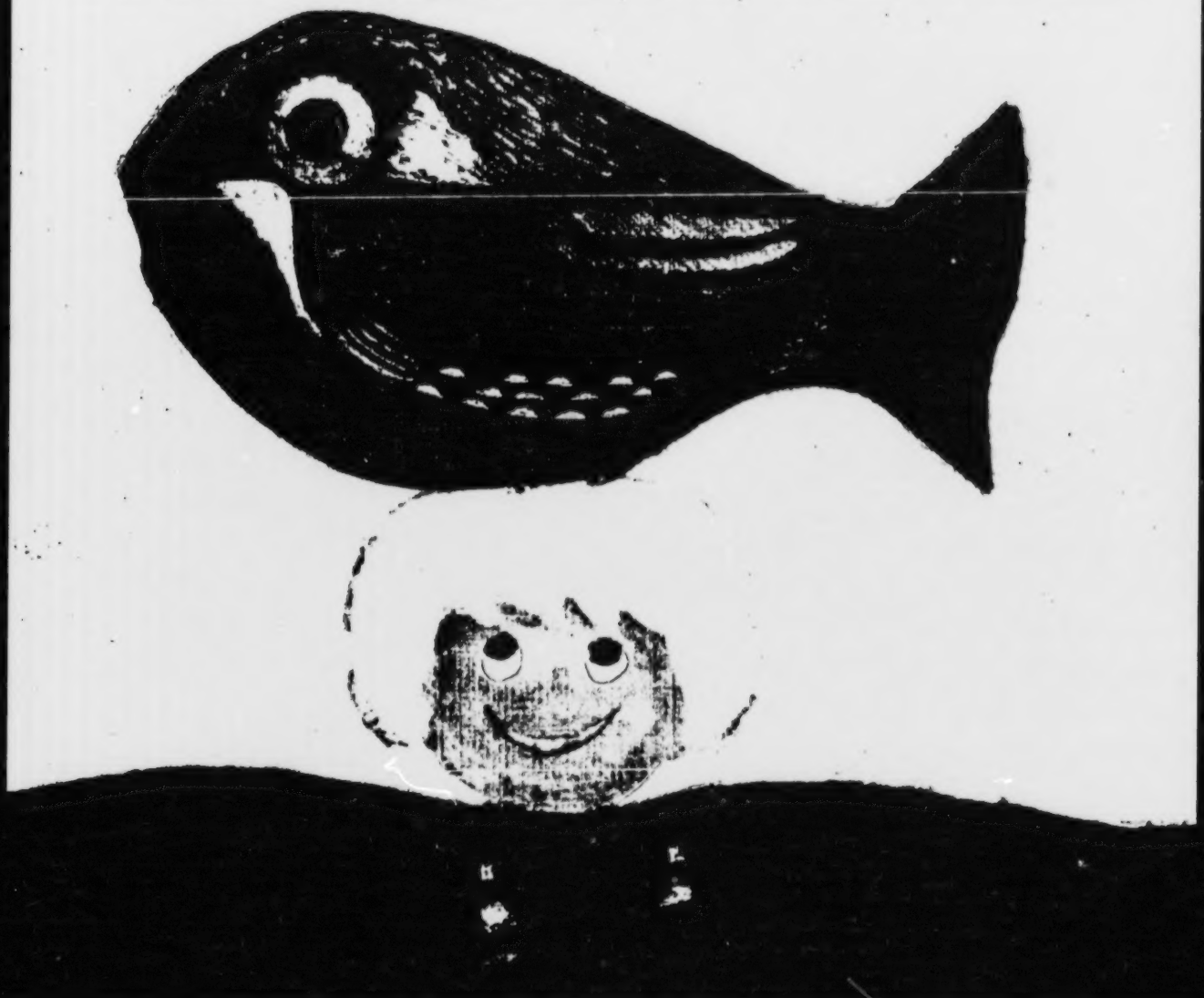
206

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



AÑO 22

diciembre 2001

4

FL 027573

207

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXII - Número 4 - Diciembre 2001

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

Berta P. de Braslavsky (Argentina) • Irma Camargo de Ambía (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia) • María Elvira Charria (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile) • Alan N. Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela) • Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México) • Artur Gomes de Morais (Brasil)
Kenneth Goodman (Estados Unidos) • Josette Jolibert (Francia)
Delia Lerner (Argentina) • Luis Méndez (Honduras)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) • Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) • Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España) • Ana Teberosky (España)
Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) • Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Redacción
Lavalle 2116 - 8º B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

47°Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura

San Francisco, California

28 de abril
al 2 de mayo de 2002

International Reading Association
800 Barksale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
www.reading.org

sumario

4 ***Editorial***

6 **Isabel Solé Gallart (España)**

Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras

Reflexiones sobre las prácticas habituales de evaluación de la lectura y de la escritura a partir de los datos que ofrecen investigaciones recientes al respecto y presentación de algunas características de la evaluación –desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza– susceptibles de promover en los alumnos procesos de aprendizaje autorregulado, al tiempo que constituyen elementos imprescindibles para la regulación y el ajuste de la enseñanza que llevan a cabo los profesores.

18 **Donna M. Ogle (Estados Unidos)**

Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos

Descripción de distintas estrategias para el abordaje de textos informativos que promueven una lectura activa y participativa. Estas estrategias –que orientan a los estudiantes a leer de diversas fuentes, a evaluar la información y a sintetizarla según sus propias necesidades– incluyen, en general, alguna forma de escritura y de anotación, dado que la mayor parte de la lectura informativa en la escuela exige también que el alumno retenga ideas clave.

26 **Stella Serrano de Moreno (Venezuela)**

La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente

Resultados de un estudio exploratorio realizado en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, acerca de las competencias argumentativas que traen los estudiantes al ingresar a la carrera de formación docente, para organizar y producir textos coherentes y cohesivos de orden argumentativo, en respuesta a una tarea presentada por escrito. La exploración de estas competencias revela escaso conocimiento de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo, en lo que atañe a su organización y encadenamiento de ideas.

38 **Zulema Moret (Estados Unidos - España)**

Leer en el espacio taller: una experiencia desde la "teoría de la recepción"

Análisis del proceso lector de un grupo de quince adultos, todos ellos asistentes a talleres de escritura creativa, a partir de nociones vinculadas a la "teoría de la recepción" de Jauss y del lector informado de Fish. La práctica lectora propuesta se sustenta sobre estos pilares básicos: a) la noción de narrador como construcción ficcional; b) la relación historia/discurso y los niveles discursivos; y c) la conciencia del juego del lenguaje.

46 **PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

Karina Echeverría (Argentina)

Proyecto: Jornada institucional de lectura

210

50 **EN EL AULA**
Gaby Vallejo Canedo (Bolivia)
Anécdotas familiares: un espacio narrativo inacabable

54 **LIBROS Y REVISTAS**

57 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**
María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)
Libros recomendados para niños y adolescentes

58 **INFORMACIONES**

63 **ÍNDICE**
1. Índice por títulos
2. Índice por autores

lectura y vida

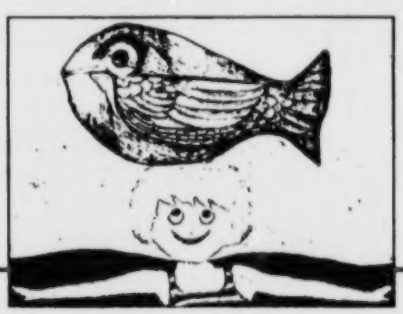
Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 126.477

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Annalisa de Barros (Suecia) - Unicef

Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.



Editorial

Diciembre de 2001

22 años han pasado ya desde que LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, comenzara a transitar los caminos de América Latina.

22 años

El quehacer de esta revista se ubicó siempre, con perfiles propios, en el marco de acción de la Asociación Internacional de Lectura. En efecto, desde sus comienzos se constituyó en eje central de un proyecto educativo para América Latina orientado a la formación y capacitación de los docentes en lectura y escritura, proyecto en cuyo desarrollo y consolidación acompañaron a LECTURA Y VIDA otras publicaciones y diversos encuentros de educadores organizados y llevados a cabo por la Oficina Latinoamericana de IRA.

El **Segundo Simposio Internacional** de LECTURA Y VIDA realizado entre el 11 y el 13 de octubre de 2001 emerge como un nuevo hito de relevancia dentro de ese proyecto. Durante esos tres días, docentes de distintos niveles educativos, especialistas e investigadores de Brasil, Canadá, Chile, Costa Rica, España, Estados Unidos, México, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela y Argentina participaron activamente de conferencias, mesas redondas, paneles de discusión, ponencias.

Como ya lo anticipáramos en el momento de justificar su inclusión en el programa, los temas seleccionados para el Simposio –la enseñanza de la literatura, las prácticas del lenguaje y la enseñanza de la gramática, la producción y comprensión de textos expositivos, la evaluación de la lectura y escritura– concitaron una diversidad de enfoques.

Teorías, investigaciones y prácticas de aula fueron temas de debate, abriendo paso a una mirada crítica hacia los distintos modos en que se han concretado propuestas diversas y cuáles han sido sus resultados dentro del sistema escolar.

Enseñar literatura en la escuela y promover la formación del lector estético es una tarea sumamente compleja, donde se hace más evidente aún el dilema entre lo obligatorio y lo electivo que acompaña las prácticas de

la lectura y la escritura en la escuela. Los trabajos presentados durante el Simposio se centraron fundamentalmente en cómo mejorar la competencia literaria de los alumnos, cómo propender en los diversos niveles educativos a la formación de un lector "suspicaz", cómo hacer para que los niños y los adolescentes se acerquen con placer a los textos literarios. El canon literario escolar, la selección de los textos literarios que ingresan en el aula, las prácticas de enseñanza de la literatura, el abordaje de las "otras literaturas", las acciones escolares y extraescolares de promoción de la lectura literaria se constituyeron también en temas de debate. Muchos de los trabajos presentados –incluida la conferencia central de Teresa Colomer– van a ser publicados en el número 5 de **Textos en Contexto**, que ya entra en prensa.

Al abordar la enseñanza de la gramática se volvió a plantear la necesidad de investigaciones didácticas que justifiquen, desde la óptica de las adquisiciones del alumno, las decisiones acerca de qué estructuras gramaticales enseñar y cuándo y cómo hacerlo. Se planteó como tema de debate la coherencia entre algunos enfoques gramaticales vigentes y el propósito de formar lectores y escritores competentes. El debate continúa abierto en un intento de resolver el problema epistemológico que se presenta al seleccionar contenidos gramaticales a enseñar para consolidar el dominio de las prácticas del lenguaje por parte del alumnado.

En relación con los textos expositivos, recurso esencial para la construcción del conocimiento que tiene lugar en el entorno escolar, se trataron aspectos tales como el tejido de esos textos, sus diversos géneros, sus formas de circulación y empleo, las estrategias de comprensión y de producción de textos explicativos y argumentativos, los diversos modos de complementar la información de estos textos con la proveniente de otros soportes. Este número incluye la conferencia de Donna M. Ogle en la cual se describen, principalmente, diversas estrategias que orientan la búsqueda, organización y rememoración de informaciones provistas por diferentes fuentes.

Otro de los temas centrales del debate fue la evaluación. Se puso en discusión no sólo los alcances de la evaluación en general de los aprendizajes que tienen lugar en la institución escolar, sino también, y primordialmente, aspectos tales como qué evaluar en relación con el objetivo de formar lectores y escritores competentes, por qué y cómo hacerlo, qué criterios privilegiar, qué instrumentos usar si se toman en consideración los procesos, etc. La conferencia de Isabel Solé incluida en este número pone en escena prácticas innovadoras de evaluación coherentes con un enfoque constructivista de los aprendizajes.

Todos los trabajos presentados en el Simposio van a ser incluidos en diferentes números de LECTURA Y VIDA, en **Textos en Contexto** y en un CD Rom de próxima aparición. Queremos continuar con el debate a través de estas publicaciones.

Diciembre 2001

22 años

Durante esos 22 años LECTURA Y VIDA fue parte de la vida cotidiana de muchas personas que la hicieron posible y le dieron sentido. (Fue parte también de mi vida cotidiana.) Y por ser parte de la vida cotidiana, esas personas olvidaron (también olvidé) fácilmente lo que la revista implicaba, lo que significaba. "Todos somos a la vez –dice Carlos Fuentes en "Instinto de Inez" (que rima "con vejez"), novela que me ha tenido atrapada en estos últimos días– víctimas y verdugos de una memoria corta que no dura más de treinta segundos y que nos permite seguir viviendo sin caer prisioneros de cuanto ocurre alrededor de nosotros. Pero la memoria larga es como un castillo construido con grandes masas de piedra. Basta un símbolo –el castillo mismo– para recordar todo lo que contiene." ¿Podría ser este número de diciembre de LECTURA Y VIDA en su materialidad la llave que nos permita –que les permita a ustedes como lectores– abrir ese espacio original en el que cobran sentido las voces y las miradas que se han sucedido, se han acercado o se han alejado a lo largo de 22 años? Ojalá lo fuera. Ojalá podamos abrir ese castillo que contiene las huellas que han dejado esas voces y esas miradas en la historia de la lectura y la escritura en América Latina y desde allí continuar construyendo.

Cuando el mundo está en medio de un espiral de violencia, violencia que engendra cada vez más violencia, y cuando en este país en el que hacemos LECTURA Y VIDA padecemos la violencia del ajuste tras el ajuste, la escalada del ajuste económico, la exclusión social continua y progresiva de gran parte de la sociedad y el embate permanente y sistemático contra la educación pública, asumimos la obligación de defender la memoria y los sueños.

MER

ISABEL SOLÉ GALLART[1]

Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras

Docente e investigadora. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, España.

En los últimos años la investigación psicopedagógica y psicológica han producido una ingente cantidad de conocimientos sobre los procesos implicados en la lectura y en la escritura, así como acerca de las características de las situaciones de enseñanza que pueden incidir en su aprendizaje por parte de los alumnos de las diversas etapas educativas. Asimismo, hemos asistido a una recuperación de la evaluación como tópico de interés y como objeto de investigación, lo que sin duda ha repercutido en una mejor comprensión de lo que este importantísimo elemento de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica, lejos de visiones simples y unidimensionales que han predominado en otros momentos.

Estas tendencias se vinculan además a la consolidación de los enfoques constructivistas en educación, que desde el último tercio del siglo pasado constituyen los marcos de referencia desde los que se interpretan tanto el desarrollo psicológico como los factores que lo promueven y alientan. En lo que sigue, se establecerán algunas características de las prácticas de evaluación de la lectura y de la escritura susceptibles de promover en los alumnos procesos de aprendizaje autorregulado, al tiempo que constituyen elementos imprescindibles para la regulación y el ajuste de la enseñanza que llevan a cabo los profesores. Para ello se recordará brevemente cómo se interpretan los procesos de lectura y escritura desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza y se caracterizará la evaluación en su dimensión pedagógica. Tras estas breves pinceladas, reflexionaremos sobre las prácticas habituales de evaluación de ambos procesos a partir de los datos que ofrecen investigaciones recientes al respecto. El panorama así descrito ofrece un marco, aunque parcial, útil para identificar algunos aspectos susceptibles de mejorar dichas prácticas, aceptando que estamos ante un tema complejo del que sólo tenemos en cuenta aquí algunas dimensiones.

Los procesos de comprensión y de producción de textos desde la perspectiva constructivista

Rompiendo una tradición que durante muchos años condujo a abordar de modo separado –e incluso a veces de forma independiente– los procesos de comprensión y de composición de textos, la perspectiva constructivista, sin perder de vista las peculiaridades de cada uno, subraya los paralelismos entre ambos, entendidos como procesos de construcción de significados (Nelson Spivey, 1997). En un trabajo anterior (Solé y Teberosky, 2001) hemos encontrado algunos componentes comunes a la comprensión lectora y a la composición escrita, entre los cuales se puede señalar los siguientes:

- Ambas se encuentran estrechamente vinculadas a la existencia y a la pertinencia de los conocimientos previos con que el lector/escritor se enfrenta a la tarea.
- En ambos casos puede producirse un incremento de dichos conocimientos gracias precisamente a lo que se lee o a lo que se escribe. En este sentido, puede afirmarse que las personas necesitamos no sólo aprender a leer y a escribir, sino aprender a utilizar la lectura y la escritura para aprender. Lectura y escritura son instrumentos formidables de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) de los que nos servimos a lo largo de toda la vida.
- Ambas pueden ser caracterizadas como ejemplos de pensamiento estratégico mediante los cuales el lector/escritor aborda una tarea que es, en grado variable, una situación problemática, es decir una situación que no puede ser resuelta de manera repetitiva y mecánica.
- En su uso autónomo, leer y escribir suponen capacidad para orientar la actividad, conocimiento sobre los procesos que implican y control sobre su ejecución, para asegurar que se cumplen los objetivos para los que se lee o escribe.

En esta perspectiva, en definitiva, lectura y escritura son consideradas contenidos de carácter procedimental, cuyo aprendizaje y dominio sigue un proceso constructivo y se manifiesta en competencias muy diversas a lo largo de la historia escolar y de la vida de las personas. El protagonismo del aprendiz en esta construcción no se limita a su participación en la ejecución de propuestas de lectura y escritura planificadas por el profesor; la actividad mental constructiva implica la interiorización, autorregulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones, para obtener objetivos propios de índole muy variada (para aprender, para encontrar una información precisa, para acceder a redes telemáticas, para disfrutar, para comunicar, para profundizar en determinadas nociones...).

Autorregulación y aprendizaje autónomo

Estas conocidas ideas poseen numerosas repercusiones para la organización de las propuestas

educativas. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1991; 2001), y bien puede afirmarse lo mismo de los diversos enfoques constructivistas en educación, se estructuran alrededor del concepto de "actividad mental constructiva", concepto cuya interpretación no es unívoca. Numerosos autores han alertado sobre el peligro de circunscribir su alcance a la actividad observable del alumno, a lo que hace. Ya Claparède diferenciaba entre la "actividad de ejecución" y la "actividad funcional" y consideraba que era esta última la que debía promover las situaciones de enseñanza. En fechas mucho más recientes, resulta clarificadora la distinción que realizan Palincsar y Brown (1984) entre los "participantes pasivos" y los "aprendices activos" justamente en el contexto de situaciones de enseñanza de la lectura. Con los matices propios, estos y otros autores ponen el acento en el hecho de que lo que caracteriza la actividad mental constructiva es que exige al individuo tener conciencia de la existencia de unos objetivos, planificar su actuación para conseguirlos y controlar su curso, reorientándola si es preciso.

Dicho de otro modo, las interacciones profesor/alumno alrededor de los contenidos –interacciones que constituyen el núcleo básico de la enseñanza–, persiguen en esta perspectiva la actuación autónoma e inteligente del discente en el proceso de aprendizaje. Las situaciones de enseñanza no limitan pues su cometido a enseñar a los alumnos los contenidos (de lectura, de escritura y otros) que configuran las diversas áreas curriculares; enseñar, en esta perspectiva, se traduce también en enseñar a aprender de forma autónoma, en situaciones diversas, que permitan a los alumnos transitar por la vida superando los innumerables retos de apropiación de nuevos conocimientos que de forma incesante plantea la sociedad de la información.

De hecho, en los últimos años han aparecido un gran número de trabajos que, pese a su diversidad, pueden ser agrupados, *grosso modo*, en dos líneas. Una de ellas incluye teorizaciones y propuestas de intervención vinculadas a la enseñanza de estrategias (Bruer, 1995; Paris, Wasik & Turner, 1991; Pozo, 1996; Solé, 1992; Monereo y Castelló, 1999). Otra línea se ha ocupado de los procesos de autorregulación, evaluación formativa y evaluación formadora (Allal, 1991; Nunziati, 1990; Perrenoud, 1991; Ribas, 2001), en una perspectiva que justamente ha subrayado el carácter pedagógico y regulador de la evaluación, y su potencialidad en tanto que instrumento que permite al profesor regular la enseñanza, así como a los alumnos les posibilita aprender a regular su propio aprendizaje.

En este sentido, se afirma que las regulaciones que ejerce el profesor mediante su intervención a propósito del proceso que lleva a cabo un alumno, o para ajustar las actividades de forma general al grupo de estudiantes, sólo tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos cuando éstos pueden integrarlas en su propio proceso de regulación cognitiva. Esto es, cuando un profesor evalúa y reorienta utilizando sus propios criterios y parámetros, su actuación puede conducir a los alumnos a percibir dichos criterios, interiorizarlos y utilizarlos para valorar y reorientar, si es necesario, su propio aprendizaje. Cuando ello ocurre, la situación de evaluación deviene, además, un contexto de aprendizaje para la autorregulación y el aprendizaje autónomo. Esta perspectiva sobre la evaluación, sin negar su dimensión acreditativa o social, pone el énfasis en su dimensión pedagógica y autorreguladora, que nunca debería subyugarse a las exigencias de la acreditación.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, puede afirmarse que la investigación y los marcos teóricos de mayor actualidad sobre la lectura y la escritura proporcionan una visión procesual, constructivista y estratégica tanto de la comprensión lectora cuanto de la composición escrita. Se constata asimismo la reivindicación de la función reguladora de la enseñanza y el aprendizaje que posee la evaluación desde una concepción constructivista, en sus diversas modalidades: inicial, formativa y formadora y sumativa, y su potencialidad en tanto situaciones en las que los alumnos, además de dar cuenta de sus conocimientos, pueden aprender criterios y parámetros que permitan su autorregulación autónoma, que les permitan, pues, aprender por su cuenta.

Lo que ocurre en las aulas

Como hemos señalado en otro lugar (Solé, Miras y Castells, en prensa), las situaciones de en-

señanza y aprendizaje no constituyen en muchos casos un reflejo de esta visión sobre los procesos de escritura y lectura y sobre su evaluación. Numerosos trabajos (Alvermann y Moore, 1991; Hiebert y Raphael, 1996) ponen de manifiesto una perspectiva más bien mecanicista, bastante rutinaria y centrada en el producto, más que en los procesos mismos de lectura y escritura. En un trabajo anterior publicado en LECTURA Y VIDA[2] centrado en la evaluación de la comprensión lectora y la composición escrita, encontramos algunos datos interesantes. Por una parte, muchos profesores valoran que los alumnos puedan leer de forma crítica y valorativa, que sean capaces de plantear sobre el texto preguntas que afecten a su contenido esencial, que puedan manejar e integrar información procedente de diversas fuentes; valoran también la originalidad, la cohesión y la coherencia de los textos que escriben sus alumnos. Pero por otra parte, las prácticas de evaluación de estos mismos profesores revelan que con mucha frecuencia se valora fundamentalmente la lectura expresiva, la reproducción y el recuerdo más o menos literal de lo leído, y los aspectos formales, fundamentalmente ortográficos, de los textos que producen.

Las causas de esta discrepancia entre lo que se valora y lo que se acaba evaluando son sin lugar a dudas múltiples y diversas. Al menos en parte pueden atribuirse a la dificultad intrínseca de evaluar procesos como la comprensión lectora y la composición de textos –lo que explica la tendencia a focalizar la evaluación en el producto terminado–. Por otra parte pueden atribuirse también a una forma de entender la evaluación que prima la realización individual, en un lapso corto de tiempo, en situaciones controladas por los profesores, de carácter homogéneo, sin el concurso de ayudas personales o instrumentales para resolver tareas que en general exigen la reproducción del conocimiento, y que son relativamente fáciles de corregir y valorar (piénsese, por ejemplo, en la facilidad con que puede evaluarse, al menos formalmente, la corrección ortográfica de un texto, frente a la mayor dificultad que presenta valorar la pertinencia, cohesión o la coherencia de las ideas que contiene).

Fondo de Cultura Económica

El niño y el miedo de aprender,
Serge Boimare
172 pp. $ 12.-

¿Qué fuerza misteriosa arroja
a niños inteligentes y curiosos a no poner
en práctica, en el marco escolar,
los medios intelectuales de que disponen
fuera de la escuela?

Con ejemplos precisos y detallados, el autor demuestra que
la restauración de la *función imaginante* es indispensable
para ayudar a estos niños con severas dificultades de aprendizaje
a acceder a la dimensión simbólica.

El mundo de Homero
Pierre Vidal-Naquet
128 pp. $ 13.-

La izquierda explicada a mis hijas,
Henri Weber
88 pp. $ 6.-
Serie Brevres

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

Esta forma de entender la evaluación, cercana a los presupuestos de la "cultura del test" (Wolf y otros, 1991), es incompatible con la necesidad de captar los procesos que conducen a los alumnos a resolver un problema de lectura o de escritura. Ello exige tareas que permitan una evaluación continua y global, actividades en ocasiones prolongadas, estructuradas alrededor de contenidos complejos, que promuevan en los alumnos la reorganización y la producción de nuevos conocimientos. Pero estas mismas actividades difícilmente pueden ser resueltas de forma estrictamente individual, sin la ayuda de otros, y sin el concurso de materiales de tipo diverso. De ahí que con frecuencia, cuando se adopta esta óptica, exista una fuerte continuidad entre tareas de enseñanza y tareas de evaluación, y que externamente sea difícil diferenciar unas de otras. Todas estas características suponen un vuelco en la forma tradicional de concebir las prácticas de evaluación, un cambio de perspectiva que Wolf y otros (1991) conceptualizan como la "cultura de la evaluación", para diferenciarla de la "cultura del test" a la que se aludió con anterioridad.

FIGURA 1
Algunas características relevantes de la "cultura del test" y de la "cultura de la evaluación"
(a partir de Wolf, Bixby, Gleen y Gardner, 1991)

La cultura del test	La cultura de la evaluación
Predominio función acreditativa.	Predominio función reguladora.
Pruebas escritas "objetivas".	Actividades múltiples y globales.
Contenidos simples (fáciles de evaluar): reproducción, selección de respuestas.	Contenidos complejos y relevantes: comprensión y expresión oral y escrita, análisis y razonamiento.
Énfasis en el producto.	Énfasis en el proceso.
Énfasis en la producción individual.	Carácter social del aprendizaje y de la evaluación.
Evaluación claramente diferenciada de la situación de enseñanza/aprendizaje.	Evaluación inscrita en la situación de enseñanza /aprendizaje.
Concepción cuantitativa y acumulativa del aprendizaje (raíces conductistas).	Aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en el conocimiento (raíces cognitivistas).
Evaluación como instrumento para medir el "nivel de aprendizaje" de los alumnos.	Evaluación como instrumento para acceder a las representaciones de los alumnos y reorientarlas.

Prácticas de evaluación innovadoras

El problema de las teorías y conceptos innovadores en enseñanza es que con frecuencia generan sentimientos ambivalentes en el profesorado: deseo, porque son presentados y percibidos como lo nuevo y necesario y, simultáneamente, recelo, porque todo aparece como "muy interesante, pero muy alejado de la realidad". Y sin embargo, incluso a nivel intuitivo resulta posible identificar prácticas de enseñanza y de evaluación que parecen más proclives que otras a promover el aprendizaje de los alumnos. Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza se establecen un conjunto de conceptos e ideas que tomados en su conjunto orientan la propuesta de actividades de evaluación acordes con los principios que ésta sustenta, y que enfatizan por tanto su dimensión reguladora y su función en una verdadera enseñanza adaptativa, (ver, por ejemplo, Coll y Martín, 1993; Coll y Onrubia, 1999; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Mauri y Miras, 1996; Miras y Solé, 1990).

Desde esta perspectiva, nos hemos preguntado por las características que poseen las prácticas de evaluación que en mayor medida sirven al propósito de que los alumnos puedan aprender y comprender los criterios que se utilizan para valorar su trabajo, así como para favorecer su toma de conciencia acerca de sus éxitos y dificultades, y configuran, además, un contexto propicio para la superación de éstas. Este propósito, vinculado al aprendizaje de la autorregulación y a la dimensión pedagógica de la evaluación, no es incompatible con otros: las mismas prácticas pueden ser utilizadas para establecer un balance de los conocimientos de los alumnos y otorgarles una calificación, así como para orientar las intervenciones del profesorado. De hecho, este carácter multifacético constituye uno de los mayores atractivos de estas situaciones, y aparece como garantía de su funcionalidad en las aulas.

En lo que sigue se exponen algunos argumentos que se desprenden de una investigación cualitativa que hemos compartido con colegas de la Universidad de Barcelona y de otras universidades, y que nos ha permitido avanzar en un conocimiento más profundo de las situaciones de evaluación en etapas educativas distintas y alrededor de contenidos diversos[3] Dicho conocimiento permite luego identificar algunas de las características de las situaciones de evaluación de la composición escrita y la comprensión lectora que permiten el aprendizaje de la autorregulación (Solé, Miras y Castells, 2001).

Un primer avance, a simple vista trivial, lo constituye la toma de conciencia de la complejidad y la amplia gama de actividades que configuran las situaciones de evaluación. Mediante los instrumentos de análisis elaborados en el contexto de la investigación a que se ha hecho referencia hemos podido constatar que las actividades de evaluación propiamente dichas (aquellas en las que los alumnos elaboran un producto, oral o escrito, que será objeto de valoración y eventualmente de calificación) constituyen únicamente un elemento –eso sí, crucial– de las situaciones de evaluación. Dichas actividades pueden estar precedidas y seguidas por otras actividades cuya presencia y carácter modifica profundamente el significado global de la evaluación, concretamente su potencialidad para el aprendizaje. Además de las actividades de corrección y devolución, muy comunes prácticamente en la totalidad de las situaciones de evaluación –aunque su concreción puede diferir en forma amplia de una a otra–, algunas incluyen también las que hemos denominado actividades de preparación y de aprovechamiento de los resultados. Un breve recorrido por estas distintas actividades en el orden en que suelen presentarse permite entrever su diversidad y potencialidad.

Las *actividades preparatorias* se dedican a preparar con los alumnos las actividades de evaluación que van a tener lugar. Esta preparación puede consistir en cosas muy variadas: desde la revisión de los conceptos o procedimientos que van a ser objeto de una prueba, hasta el establecimiento de los criterios que van a ser utilizados más tarde por la profesora o por los mismos alumnos para apreciar la ejecución de sus compañeros. Más allá de sus diferencias, estas tareas comparten su utilidad para enfocar la atención de los alumnos en los objetivos y contenidos esenciales y para informar de forma más o menos explícita sobre los criterios de evaluación, lo que orienta la elaboración de su trabajo y les ofrece una guía útil para supervisarlo y autocorregirlo.

Por lo que se refiere a las *actividades de evaluación*, nuestra investigación ha puesto de

manifiesto que éstas pueden oscilar entre actividades propuestas *ad hoc* una vez se ha completado un proceso de enseñanza y aprendizaje, hasta propuestas de evaluación que toman como objeto las mismas situaciones que se utilizan para enseñar. La diversidad afecta asimismo a la organización social, al uso de ayudas e instrumentos y a la propia dimensión temporal (encontramos pues tareas individuales, que se realizan sin ayuda en un escaso lapso de tiempo y, en el otro extremo, tareas colectivas que se desarrollan a lo largo de diversas sesiones y que incluyen el uso de instrumentos diversos).

Por lo general, a una actividad de evaluación sigue una *actividad de corrección*. Con mucha frecuencia, la corrección constituye una actividad opaca para los alumnos, en el sentido de que es asumida por la profesora o el profesor, quien corrige los trabajos realizados por los estudiantes muchas veces en su ausencia y con escasa o nula explicación de los criterios seguidos para llevar a cabo sus correcciones. Hemos encontrado que las actividades de corrección que se realizan en el aula, con el concurso de todos los participantes, suelen exigir una exposición de los criterios que se utilizan. Hemos encontrado asimismo que en las prácticas de enseñanza y evaluación más orientadas al aprendizaje de la autorregulación, es muy probable que tareas correctivas que son en general asumidas por el profesor se transfieran de forma gradual a los alumnos, al menos parcialmente. Como sucedía en el caso de las actividades preparatorias, la diversidad es la norma, pero también aquí encontramos un beneficio común: los alumnos conocen los parámetros y criterios a tener en cuenta para considerar la calidad de su trabajo, y en muchas ocasiones, los manejan tanto para corregir y reorientar su propio trabajo cuanto para valorar las producciones de sus compañeros.

Tras la corrección, suele comunicarse a los alumnos los resultados que de ella se desprenden. Las *actividades de comunicación o devolución* pueden ser también muy variadas: una escueta calificación numérica escrita en la misma hoja de examen, una valoración cualitativa, un comentario señalando lo positivo y lo menos logrado, una devolución general, en la clase, señalando los errores o dificultades más frecuentes, con indicaciones sobre la forma de soslayarlos, una demanda para que los alumnos, ante el error cometido, sean capaces de pensar y comunicar a los demás la característica del error y la norma que no siguieron para cometerlo... Mediante la comunicación o devolución debería perseguirse que los alumnos puedan tomar conciencia de lo que saben y lo que no saben, de lo que necesitan mejorar para su progreso. Por supuesto, de entre las tareas señaladas, unas sirven más que otras a este propósito, que nunca debería dejar de presidir una situación de evaluación que pretenda promover la autorregulación del aprendizaje de los alumnos.

Aunque con menor frecuencia de lo que sería deseable, algunas situaciones de evaluación incluyen actividades dirigidas a que los alumnos reelaboren aquellos aspectos menos logrados de su trabajo, incluso en los casos en que la valoración global que éste haya merecido sea buena o muy buena. Así, las sugerencias, tras el proceso de corrección de texto de ciencia-ficción elaborado en parejas, para que algunos autores caracterizaran algo más unos personajes, o volvieran a escribir un párrafo que contenía errores ortográficos. En la misma categoría se encontrarían también actividades que utilizan los resultados de la evaluación para realizar otros trabajos, como es el caso, tras la corrección de un dictado, de una actividad consistente en clasificar los errores cometidos en una pauta ideada para tal fin. Todas estas actividades, que se generan alrededor de la evaluación, conducen a los alumnos a revisar y reaprender aquellos contenidos en los que se manifestaba alguna dificultad.

En síntesis, los resultados obtenidos ponen de manifiesto algunos rasgos que permiten diferenciar claramente situaciones de evaluación más clásicas de otras más innovadoras. Mientras que las primeras, más simples, están constituidas, fundamentalmente por actividades de evaluación que son corregidas por la profesora y cuyo resultado es comunicado a los alumnos muchas veces mediante una nota, las segundas –más complejas– incluyen además actividades preparatorias, diversifican las tareas de evaluación y las tareas y los agentes de corrección, utilizan la comunicación de los resultados para favorecer la toma de conciencia de los estudiantes acerca de su propio conocimiento, e insisten en el reaprendizaje de los aspectos menos conseguidos mediante la propuesta de actividades para este fin.

Estas y otras características han sido encontradas en situaciones de evaluación de la com-

posición escrita y la comprensión lectora que potencian el aprendizaje de la autorregulación por parte de los alumnos y las posibilidades de ajuste de la intervención del profesor. Sin perjuicio de que ulteriores investigaciones permitan incrementar y precisar estos rasgos, y aceptando que lo que viene a continuación se desprende del análisis de un número todavía escaso de situaciones de evaluación de estos contenidos, por el momento podemos considerar lo siguiente como característico de las prácticas de evaluación que promueven la autorregulación de los alumnos (Solé, Miras y Castells, 2001):

a) La presencia de actividades de preparación de la evaluación que contribuyen a exponer, de forma explícita o implícita, los parámetros y eventualmente los criterios que se tendrán en cuenta para valorar las producciones de los alumnos. Así, por ejemplo, ante la lectura de un texto, tareas e intervenciones del tipo "Ante lo que nos dice el lector, ¿qué es fundamental que retengamos, si queremos utilizar esta información para incluirla en la síntesis que deberéis presentar?". O del tipo: "Vamos a escribir un texto de ciencia-ficción; ¿alguien recuerda cómo podemos diferenciar este género de la narración fantástica?" Y aun: "Recordad que en la lectura expresiva es necesario marcar las pausas, pensar en cómo cada personaje, por como sabemos que es, diría las cosas... para leer bien en voz alta, primero tenéis que haber leído el texto para vosotros".

b) La diversidad de actividades y tareas que los profesores utilizan como fuente de evaluación: trabajos monográficos que obligan a consultar e integrar información procedente de diversas fuentes; elaboración de textos individualmente o en parejas, a lo largo de varias sesiones; deberes realizados en casa; pruebas "sorpresa" en la clase; pruebas programadas; lecturas preparadas; el quehacer cotidiano... Sin descartar la propuesta de alguna actividad específica, lo habitual es utilizar las tareas cotidianas como tareas de evaluación, con lo que la continuidad entre enseñanza y evaluación se hace muy manifiesta.

c) La existencia, en las actividades de evaluación propiamente dichas, de actuaciones de regulación (a cargo de la profesora y frecuentemente de los mismos alumnos), tendientes a revisar y corregir los productos que se elaboran antes de darlos por terminados. Estas actuaciones están previstas, son explícitas y forman parte del proceso (revisar y corregir los dictados; revisar y corregir los textos en primera instancia; releer el resumen elaborado y el texto del que procede para valorar su pertinencia). Dicho de otro modo, las actividades de evaluación constituyen contextos para el aprendizaje, y pierden parte de su caracterización más tradicional.

d) En contraste con lo que es característico de la evaluación más clásica (corrección a cargo del profesor, normalmente opaca y sin que se expongan los criterios utilizados), el análisis de prácticas de evaluación más innovadoras pone de relieve que el alumno asume con frecuencia el papel de corrector, tanto de sus productos, como de los productos de sus compañeros, ya sea de forma individual o compartida, con o sin la ayuda de instrumentos y sin prejuicio de la corrección realizada por los docentes. Así, por ejemplo, en una situación articulada alrededor de la composición de textos de ciencia-ficción hemos podido identificar las siguientes actividades de corrección: autocorrección del texto elaborado por cada pareja de autores; corrección conjunta profesora-pareja de autores; corrección mutua: una pareja de autores corrige, valora y sugiere modificaciones al texto de otra pareja y viceversa; corrección/valoración que realiza la profesora fuera de la clase. También hemos encontrado ejemplos de esta diversidad de actividades de corrección en la lectura expresiva, el dictado y los resúmenes realizados a propósito de la lectura de un texto. Esta forma de proceder implica que las actividades de corrección deban realizarse muchas veces dentro de la clase, y que pueden tener carácter público o privado. Implica asimismo el conocimiento y acuerdo sobre los criterios que se utilizan para corregir.

e) Otra característica de las prácticas de evaluación innovadoras es que no se limitan a constatar los conocimientos de los alumnos. En ella tienen cabida además actividades destinadas a la toma de conciencia del producto finalmente elaborado, con sus aciertos y sus errores, así como al reaprendizaje, mediante la reelaboración de los aspectos

221

BEST COPY AVAILABLE

erróneos o incompletos. En este sentido, adquiere toda su importancia la comunicación o devolución que reciben los alumnos del resultado de la evaluación, así como la propuesta de tareas dirigidas a subsanar los errores identificados.

f) Es característico también de estas situaciones el uso de instrumentos y recursos de diverso tipo a lo largo de las distintas actividades que las componen (pautas que establecen los parámetros de realización de las tareas, diccionarios específicos, *dossier* de ortografía, lista de características de los textos de ciencia ficción, ayudas de las profesoras, pautas de autocorrección...). En su conjunto, estos instrumentos sirven a una de dos finalidades (y a veces a ambas): permiten a los alumnos anticipar las características más relevantes del producto esperado y planificar su elaboración, o bien facilitan la supervisión o control sobre la tarea realizada.

Las características a que se ha hecho referencia favorecen potencialmente los procesos de autorregulación de los alumnos. ¿Por qué? Porque a través de diversos medios facilitan la adopción, por su parte, de un pensamiento estratégico: en ellas los estudiantes saben lo que tienen que hacer, las condiciones en que deben realizarlo y tiene un margen considerable para revisar sus producciones en función de unos criterios más o menos explícitos.

Además, la evaluación pierde así muchos de sus componentes de "sorpresa" o, aún mejor, de "caja negra" para los propios profesores. Frente a lo que es habitual en una óptica de evaluación más tradicional (actividad de papel y lápiz, que se resuelve de manera individual en el aula, en un tiempo preestablecido y sin ningún tipo de ayuda, claramente diferenciadas de las situaciones de enseñanza), las tareas de evaluación más innovadoras admiten, como se ha dicho, una amplia gama de ejemplares: desde breves ejercicios hasta trabajos que requieren varias sesiones para completarse; tareas individuales y tareas colectivas; diferentes ayudas proporcionadas por la profesora y por otros alumnos, uso de materiales de apoyo (diccionarios, *dossier*...).

Así entendida la evaluación, los docentes son simultáneamente protagonistas y testigos privilegiados de un proceso que pueden utilizar para establecer un balance de los conocimientos de sus alumnos, y a la vez para comprender el por qué de sus éxitos y de los obstáculos que encuentran. En lugar de enfrentarse a un producto elaborado en unas condiciones algo extrañas, asisten a un proceso que les ofrece numerosas señales para entender y actuar. Sus indicaciones, su intervención, las propuestas que formulan para ajustar la enseñanza al aprendizaje de los alumnos, son valiosos índices que éstos, a su vez, pueden interiorizar y utilizar para regular sus propios procesos. Regulación del aprendizaje y regulación de la enseñanza, evaluación formativa y evaluación formadora, constituyen en esta óptica, las dos caras de una misma moneda.

Como ya se ha señalado, en esta óptica cercana a la "cultura de la evaluación" por oposición a la "cultura del test" resulta a veces muy difícil establecer estrictos límites entre estas actividades y las tareas de enseñanza. Pero hay que reconocer que es todavía más difícil poder evaluar contenidos complejos, como la composición escrita o la comprensión de textos mediante tareas simples, centradas en respuestas breves y muchas veces repetitivas, en situaciones clásicas de prueba o examen. ¿Cómo distinguir lo que es enseñanza y lo que es evaluación, cuando se trata de situaciones de evaluación reguladora como las que estamos describiendo?. Para que pueda hablarse de evaluación es necesario que exista intencionalidad, es decir, que el profesor quiera "mirar con lentes de evaluación" lo que está sucediendo en la clase, con un grupo o con un alumno; hace falta que contraste esta mirada con determinados criterios de realización, que pueda emitir un juicio sobre lo que ha visto y tomar una serie de decisiones, pedagógicas y de acreditación, si ése es uno de los propósitos que se buscan en el caso de que se trate.

Por supuesto, en las clases se suceden una cantidad ingente de intervenciones reguladoras que no responden a esta "mirada evaluativa" y no por ello son menos necesarias para el ajuste de la enseñanza. Sin embargo, la ausencia de dicha mirada, o mejor, la falta de sistematicidad que suele caracterizarla explica que con frecuencia los profesores tengan que recurrir a evaluar los logros de los alumnos mediante pruebas muy específicas y en ocasiones poco coherentes con lo que se quiere valorar y se pre-

tendió enseñar. Si a ello se añade el influjo de "la cultura del test", en la que las pruebas estandarizadas o las denominadas objetivas gozan de gran prestigio, entenderemos por qué se acude a ellas, incluso cuando las situaciones de enseñanza que se plantean son de una gran riqueza y permiten observar las realizaciones de los alumnos de forma muy diversificada, en una amplia gama de condiciones.

Algunas condiciones para avanzar en una práctica de evaluación más satisfactoria

Definitivamente, la evaluación y las propuestas de cambio que la afectan no pueden ser abordados como aspectos exclusivamente técnicos, de cambio de unos instrumentos por otros. Aunque éstos son importantes, es también y quizá sobre todo un problema de tipo conceptual y actitudinal. Es, por una parte, una cuestión fundamentalmente teórica, que afecta a la forma de entender el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, a cómo se conceptualiza la lectura y la escritura, en nuestro caso. ¿Evaluar para qué? Para regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. La regulación de la enseñanza se encamina a proponer las modificaciones, las propuestas y retos que pueden ayudar a los alumnos a construir significados relevantes, a incrementar su competencia como aprendices autónomos. La regulación de la enseñanza, en una perspectiva constructivista, debe conducir a la autorregulación del aprendizaje; los rasgos característicos de situaciones de evaluación innovadoras, a los que antes se hizo referencia, promueven esta regulación.

También es una cuestión de instrumentos, fundamentalmente de los menos sofisticados, de los que facilitan el registro de valoraciones sobre lo que sucede en el acontecer cotidiano, cuando los alumnos trabajan solos o en grupo, cuando cuentan con la ayuda de la profesora, o cuando se examina su competencia individual. De instrumentos que contribuyen a una apreciación continua y global de las competencias de los estudiantes, y no sólo la valoración puntual y en condiciones tan específicas como son las pruebas. Todos sabemos que estas condiciones favorecen a unos alumnos y perjudican a otros; con mucha frecuencia nuestras expectativas respecto de su realización se cumplen de forma abrumadora (¿para qué las planteamos, entonces?); si la evaluación sólo pasa por ellas, las capacidades de muchos alumnos permanecen invisibles, y muchos contenidos fundamentales, como comprensión y composición de textos sólo pueden ser parcialmente evaluados. Su presencia e influjo en nuestro conocimiento de las competencias de los alumnos (y en su posible reflejo en las decisiones de acreditación) debería equilibrarse con el conocimiento que nos ofrece una mirada evaluativa sobre el quehacer diario.

Por último, una evaluación reguladora es también una cuestión de actitud. Como señala acertadamente Davaud (1993), el profesor que evalúa formativamente y a raíz de esa evaluación modifica las ayudas que presta a sus alumnos, los retos que les plantea, tiene una actitud en la que no cabe la aceptación pasiva del fracaso, y que le conduce a activar todos los resortes a su alcance para aprovechar al máximo las posibilidades de todos y cada uno de sus discípulos.

Tras estas largas disquisiciones, quizá más desordenadas de lo que sería deseable, un toque de atención: al analizar las condiciones de la evaluación más innovadora estamos hablando siempre en términos de potencialidad reguladora; que esa potencialidad se concrete depende de numerosos factores. De hecho, diversas investigaciones han encontrado que pese a los esfuerzos de los docentes por plantear situaciones de este tipo y promover un aprendizaje autónomo y autorregulado, este objetivo no siempre se cumple. Así, por ejemplo, aunque se proporciona a los alumnos pautas para elaborar, revisar y corregir sus textos, los estudiantes con frecuencia las ignoran o las usan sólo parcialmente (Ribas, 2001), quizá porque no le ven el sentido, quizá porque perciben las propuestas de aprendizaje y de evaluación como algo rutinario.

Con mucha frecuencia, las tareas de lectura y de escritura son percibidas de ese modo, como ejercicios que el profesor pide a los alumnos que lleven a cabo, y que éstos hacen lo mejor que pueden (¡o no!). Uno de los innumerables retos que se formula a los profesores y profesoras que quieren hacer de su aula y de su centro un contexto letrado, una comunidad de aprendizaje en la que puedan aprender la lectura y la escritura, y servirse de ellas para apren-

der, para disfrutar, para incidir en la realidad, es justamente que sean los mismos alumnos quienes encuentren retadoras las tareas en que deben componer y comprender. Un ejercicio puede ser resuelto, con mucha frecuencia, reproduciendo el conocimiento de que ya se dispone; un problema exige conocimiento nuevo, aunque su resolución implique también conocimiento anterior. Hagamos que los chicos y chicas lean y escriban, al menos algunas veces, para resolver problemas auténticos, y veamos como se organizan para resolverlos: ahí sí que podremos estar seguros de tener condiciones para enseñar y evaluar contenidos relevantes.

Probablemente ésta sea la mejor recomendación para favorecer una práctica de evaluación más satisfactoria: asegurar que las propuestas en las que intervienen la comprensión lectora y la composición escrita tengan sentido para los alumnos, propuestas que inviten a leer y a escribir para resolver los problemas que formula el aprendizaje de los diversos contenidos escolares, así como para poder participar de forma activa en su entorno, incidiendo en la realidad. Como señalaron Pearson y Jhonson (1978) hace ya varios años, si se enseña adecuadamente y si somos capaces de adoptar una mirada evaluativa sobre situaciones de enseñanza adecuadas, no deberemos preocuparnos mucho por las situaciones específicas de evaluación, pues esa mirada nos habrá ofrecido la información necesaria para emitir los juicios y tomar las decisiones que todo proceso de evaluación involucra. Es posible llevar a cabo actividades de evaluación que trascienden su dimensión acreditativa y permiten el aprendizaje de la autorregulación en contextos educativos habituales, siempre que exista reflexión sobre qué es lo que se pretende enseñar y se adopten las medidas necesarias para conseguirlo. Éste es el reto: progresar en las estrategias de enseñanza y de evaluación implicadas en la capacidad de aprender a leer y a escribir, y en la capacidad de utilizar ambos procesos como estrategias de aprendizaje.

Notas

1. Las consideraciones que se vierten en esta conferencia son en buena parte tributarias del trabajo de elaboración realizado conjuntamente con Mariana Miras y Nuria Castells (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona).

2. Miras, M., I. Solé y N. Castells (2000) "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores." **Lectura y Vida**, Año XXI, 2, 6-15.

   Solé, I.; M. Miras y N. Castells (2000) "La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Educación Secundaria (12-16)." **Lectura y Vida**, Año XXI, 3, 6-15.

3. Proyecto PB95-1032 DGICYT "Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación de los aprendizajes en las prácticas educativas escolares". Director: Dr. César Coll.

Referencias bibliográficas

Allal, L. (1991) **Vers une pratique de l'évaluation formative**. Bruselas, De Boeck.

Alvermann, D.E. y D.W. Moore (1991) "Secondary School Reading." En R. Barr, M.L. Kamil y otros, **Handbook of Reading Research**. Vol. II. New York, Longman, pp.951-983.

Bruer, J.T. (1995) **Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula**. Barcelona, Paidós.

Coll, C. (1990) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación.** Vol. II. **Psicología de la Educación**. Madrid, Alianza, 335-353.

Coll, C. (2001) "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) (en prensa) **Psicología de la educación escolar**. Madrid, Alianza. Capítulo 6.

Coll, C.; E. Barberà y J. Onrubia (2000) "La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación." **Infancia y Aprendizaje, 90**, 111-132.

Coll, C. y E. Martín (1993) "La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar." En C. Coll y otros, **El constructivismo en el aula**. Barcelona, Graó, 163-183.

Coll, C. y J. Onrubia (1999) "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad." En C. Coll (coord.) **Psicología de la instrucción. La**

enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Barcelona, Horsori/ICE UAB, 141-168.

Hiebert, E.H. y T.E. Raphael (1996) "Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice." En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.) **Handbook of Educational Psychology**. New York, Simon Schuster Mcmillan, pp. 550-602.

Mauri, T. y M.Miras (1996) **L'avaluació en el centre escolar**. Barcelona, Graó.

Miras, M.; I. Solé y N. Castells (2000) "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores." **Lectura y Vida**, año XXI, **2**, 6-15.

Monereo, C. y M. Castelló (1997) **Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa**. Barcelona, Edebé.

Nelson-Spivey, N. (1997) **The constructivist metaphor**. San Diego, Academic Press.

Palincsar, S.A. y A.L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehensions-fostering and comprehension monitoring activities." **Cognition and Instruction 1**, (2), 117-175.

Paris, S.G.; B.A. Wasik y J.C. Turner (1991) "The development of strategic readers." En R. Barr y otros (eds.) **Handbook of Reading Research**. Vol. II. London, Longman, 609-641.

Pozo, J.I. (1996) **Aprendices y maestros**. Madrid, Alianza.

Ribas, T. (2001) "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión." En A. Camps (coord.) **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona, Graó, 51-67.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 43-64.

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó.

Solé, I.; M. Miras y N. Castells (2000) "La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Educación Secundaria (12-16)." **Lectura y Vida**, Año XXI, **3**, 6-15.

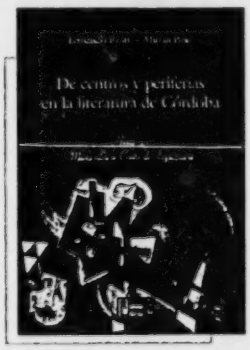
Solé, I.; M. Miras y N. Castells (en proceso de revisión) "¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?" **Infancia y Aprendizaje**.

Solé, I., M. Miras y N. Castells (2001) "Learning to Learn: Self-assessment and self-regulation in writing and reading processes." **Bridging instruction to learning**. 9th European Conference EARLI. Fribourg, August 28th-September 1st, 2001.

Solé, I. y A. Teberosky (2001) "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps) (en prensa) **Psicología de la educación escolar**. Madrid, Alianza. Capítulo 18.

Wolf, D.; J. Bixby, J. Glenn y H. Gardner(1991) "To use their minds well: investigating new forms of student assessment." **Review of Research in Education**, **17**, 31-74.

novedad



De centros y periferias en la literatura de Córdoba

Homenaje a María Luisa Cresta de Leguizamón

PEDIDOS A:

RUBÉN LIBROS
Dean Funes 163 - 5000 Córdoba - Argentina - Teléfono: (0351) 424-8355

DONNA M. OGLE

Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos

Los maestros pueden ayudar a que la lectura de materiales informativos sea un éxito y genere confianza en sus alumnos. Unas pocas estrategias pueden transformar la "aburrida" lectura pasiva en un proceso más comprometido y profundo. Sin embargo, la mayoría de los docentes y de las escuelas no priorizan la enseñanza de estrategias para hacer lectura informativa. Demasiado a menudo, el tipo de lectura activa y más participativa que se da en la lectura de cuentos no llega a modelarse ni a lograr la adaptación necesaria para hacer que el alumno lea material informativo con igual actitud.

Recientemente, ha suscitado gran interés el reconocimiento de que casi toda la lectura que los alumnos requieren en la escuela se encuentra en textos informativos. Cuando los estudiantes se dedican a investigar también precisan es-

La autora es presidenta de la Asociación Internacional de Lectura y profesora de la National-Louis University, Evanston, Illinois, Estados Unidos.

trategias que vayan más allá de un único texto y que los orienten a leer de diversas fuentes, a evaluar la información y a sintetizarla según sus propias necesidades. El incremento del uso de la *internet* como fuente de información aumenta la necesidad respecto de la lectura crítica y la evaluación de textos, dado que muchos sitios en la *web* no cuentan con una instancia de corrección previa a la publicación, presentando la información de modo bastante sesgado. Ya fuera del aula, también gran parte de los adultos de nuestra sociedad selecciona cada vez más material informativo para su propia lectura personal. Existe una increíble explosión de revistas que tocan una amplia variedad de temas específicos. Tanto niños como adultos seleccionan estos materiales del mundo real, más específicos y breves, para su propia lectura. (Bean, 2001; Smith, 2000).

A medida que los investigadores y docentes nos hemos centrado en cómo maximizar el compromiso con el material informativo (sean libros de texto o materiales suplementarios) han ido apareciendo estrategias poderosas que ayudan al alumno a leer de modo activo, vinculando su propio conocimiento y sus objetivos con los textos mismos. Estas estrategias –que permiten que el alumno focalice de modo más interactivo en los textos y que generan la conciencia de que los textos son productos de autores específicos–, en general, incluyen alguna forma de escritura y de anotación, dado que la mayor parte de la lectura informativa asociada con la escuela exige también que el alumno maneje y retenga ideas clave. Hay ciertos elementos que han resultado clave para el éxito de dichas estrategias, entre los cuales se cuentan los siguientes:

1. Objetivos de lectura estipulados por el alumno (Goldman, 1997).
2. Atención centrada en las ideas del texto. Interacción alumno-texto para establecer nexos y respuestas (Stahl y Vancil, 1986; Steffensen, Goetz y Cheng, 1999).
3. Presentación del texto como producto de un autor o autores en particular, que tiene/n sus propios objetivos y una audiencia *in mente* (Beck y McKeown, 1997).
4. Reconocimiento de la necesidad que tiene el alumno de interactuar socialmente con otros, compartiendo las respuestas personales en relación con el texto. (Johnson y Johnson 1991; Moje y Fassio, 1997).
5. Desarrollo de una postura crítica sobre lo leído mediante la lectura de más de un texto (Hartman, 1996).
6. Creación de una representación mental de la organización del texto y sus ideas (Van den Broek y Kremer, 2000; Taylor y Beach 1984)

La lectura como modo de alcanzar objetivos propios

Qué sabemos, qué queremos saber, qué aprendimos/qué necesitamos conocer aún (kwl y kwl+)

Una de las estrategias usadas con más frecuencia para ayudar al alumno a asumir un objetivo y una postura activa frente a la lectura informativa es el *KWL* y su contraparte más individual el *KWL +* (Ogle, 1991; Carr y Ogle, 1987). Las iniciales corresponden al inglés *Know* (Qué sabemos), *Want to learn* (Qué queremos saber) y *Learn/Still need to know* (Qué aprendimos/Qué necesitamos conocer aún). Estas tres categorías se colocan en una tabla de tres columnas. Antes de asignar la lectura, el maestro pregunta a los alumnos lo que ya saben sobre el tema. Luego, se hace una lista de este "torbellino de ideas" producido por los alumnos, induciéndose así un rango de nuevas ideas entre ellos.

Cuando los alumnos no están de acuerdo con ciertos puntos, el maestro puede formular el desacuerdo a modo de preguntas, colocándolas en la segunda columna de la planilla o bien en la pizarra bajo la columna *–Qué queremos saber–*. A medida que el maestro ayuda a los alumnos a activar el conocimiento que ya tienen respecto de qué resultará relevante para la lectura del / de los texto/s, también los va ayudando a pensar de qué formas puede estar organizada la información.

En la parte inferior de la columna *–Qué sabemos–* los alumnos detallan los posibles temas o categorías. A partir de pensar el tema y de los conocimientos anteriores, los alumnos generan preguntas que deben ir respondiéndose a medida que leen. A veces, remitirse al texto para verificar qué incluyó el autor puede ayudarlos a centrar su interés más específicamente en la información que se aprende durante la lectura.

A continuación de esta orientación al tema guiada por el maestro, los estudiantes redactan individualmente sus propias ideas y preguntas en sus cuadernos. Aun los menos aventajados o aquellos faltos de confianza en su capacidad ortográfica pueden usar los términos modelados por el docente para comenzar a identificar y a escribir las palabras clave que encontrarán a medida que leen. Luego de esta orientación inicial, pueden volcarse al texto y comenzar a leerlo.

Durante la lectura, escriben la información en la tercera columna *–Qué aprendimos–* que incluye las nuevas ideas encontradas, las respuestas a sus preguntas y las nuevas preguntas que puedan surgir.

El *KWL+* incorpora un componente: hacer que los alumnos sigan la lectura reorganizando su propia información en una agenda gráfica y redactando luego el resumen de sus ideas. Estos pasos hacen que no sólo se identifiquen las nuevas ideas sino que queden integradas de modo más organizado en lo que ya sabían. Son las categorías que identificó el alumno antes de leer y/o las que utilizó el autor las que permiten crear esta síntesis organizada.

La investigación indica que cuanto más trabajan los estudiantes con las ideas de un texto, más probable será que las recuerden más tarde. Simplemente leer no basta. Utilizar estrategias como KWL+ refuerza las diferentes formas en que los alumnos pueden encarar el aprendizaje de modo más eficaz.

GRÁFICO DE KWL

Qué sabemos	**Qué queremos saber**	**Qué aprendimos / Qué necesitamos conocer aún**
Categorías de información: 1. 2. 3. 4. 5.		**Fuentes de información a utilizar**

BEST COPY AVAILABLE

Lectura de múltiples textos

A medida que los alumnos estudian un tema con mayor profundidad, van formulando preguntas más específicas y necesitan de más de un texto para satisfacer sus necesidades. Hoffman(1992) desarrolló el Gráfico-I como guía para el alumno. En el gráfico, los alumnos seleccionan las tres preguntas que consideran más importantes para seguir estudiando. A continuación, el maestro o bien ellos mismos seleccionan 3-4 textos que tratan el tema expresado en las preguntas.

El gráfico se utiliza a modo de guía para registrar lo aprendido. Los alumnos pueden registrar lo que ya saben y luego lo que van aprendiendo a medida que leen cada uno de los textos seleccionados. Finalmente, incorporarán nuevas preguntas, información de interés y sus resúmenes de cuanto han aprendido al tratar de dar respuesta a sus propias preguntas.

Estos gráficos-I son herramientas excelentes para usar tanto en grupo como con toda la clase. Si el gráfico se coloca sobre la pared, los alumnos podrán trabajar juntos y continuar agregando nueva información a medida que lean a partir de nuevas fuentes.

GRÁFICO I*

Preguntas – guía	Tema	Qué sabemos	Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3	Resumen
	Hechos interesantes					
	Nuevos interrogantes					

A blank I-chart. Adaptado de Hoffman (1992). Copyright 1992. Usado con el permiso del autor.

229 BEST COPY AVAILABLE

Lectura y discusión de textos: preguntas al autor

Demasiado a menudo, los alumnos leen los textos informativos de modo pasivo, como si toda la información tuviera la misma importancia o tuviera que ser memorizada, y hasta pueden llegar a perderse en la presentación de las ideas del autor. Un modo de hacer que puedan participar en mayor grado de la lectura del material informativo necesario para la escuela es ayudarlos a pensar en "hacerle preguntas al autor". Este formato oral para la discusión de una parte de un libro de texto fue desarrollado por Beck y sus colegas (1997).

El maestro guía a los alumnos llevándolos a pensar de qué modo está ayudándolos el autor del texto a comprender el mensaje. El maestro induce a los alumnos con una serie de preguntas. Puede comenzar preguntando: "¿Qué piensan que el autor está tratando de decir aquí?". Luego de la respuesta de 2-3 alumnos, el maestro prosigue con otra pregunta. Entre las preguntas que pueden utilizarse para estimular el pensamiento del alumno, están las siguientes:

- ◇ ¿Cuál es el mensaje del autor?
- ◇ ¿Está bien escrito?
- ◇ ¿Se pueden entender bien las ideas del autor?
- ◇ ¿De qué otra manera se pudo haber escrito esto?
- ◇ ¿Estás de acuerdo con el autor?
- ◇ ¿Es importante este asunto?
- ◇ ¿Son buenos los ejemplos?

Durante este proceso, los alumnos consideran el texto como herramienta de su propio aprendizaje y evalúan si los supuestos del autor respecto de los lectores y sus necesidades se corresponden con lo que éstos necesitan en la realidad cuando tratan de comprender el texto.

GRÁFICO DE INDAGACIÓN
sobre .....

Fuentes	**Pregunta 1**	**Pregunta 2**	**Pregunta 3**	**Nuevas ideas y preguntas surgidas de la lectura**
Texto 1	Información:	Información:	Información:	
Texto 2				
Texto 3				
	Resumen	Resumen	Resumen	

230 BEST COPY AVAILABLE

Anotaciones durante la lectura

Dos estrategias clave para ayudar a los alumnos a comprometerse con la lectura es hacer que hagan anotaciones que vayan más allá de la mera identificación de las ideas del autor. Se les pide que identifiquen sus propias respuestas a lo que leen y que las conecten con las ideas.

Estas estrategias de anotación constan de notas en dos o tres columnas y de estrategias para insertar las notas e implican un registro visual del pensamiento del alumno a medida que lee, llevando asimismo al debate de las propias respuestas. La lectura y el pensamiento activos significan más que memorización. Significan reflexionar sobre las ideas y relacionarlas con otros conocimientos y experiencias que tenemos.

Las anotaciones (que no son toma de apuntes) también le permiten al alumno volver sobre sus ideas con posterioridad y debatirlas con los demás. Este aspecto de reflexión y charla lo ayuda a profundizar su compromiso con las ideas de los autores y a intercambiar con otros.

Notas en dos o tres columnas

El sistema de notas en dos o tres columnas (Ogle, 2000) insta a que los alumnos registren las ideas principales de los autores, tanto en textos como en conferencias. Cuando existe gran cantidad de imágenes –gráficos, ilustraciones, mapas, historietas– que comunican ideas clave del texto, los estudiantes registran las ideas surgidas de dichas formas en la tercera columna de sus anotaciones. Cuando responden en la primera columna, incorporan ideas de ambas partes del texto.

NOTAS EN DOS O TRES COLUMNAS

Mis ideas	El texto	Imágenes

230A BEST COPY AVAILABLE

Insertar notas

El sistema para *insertar* (Vaughan y Estes, 1987) es una herramienta poderosa si se desea que los alumnos compartan ideas y observen cómo responden los demás a un mismo texto. Mientras leen, aprenden a efectuar marcaciones ligeras en lápiz en los márgenes del texto.

Utilizan un # para anotar ideas clave con las que ya están familiarizados. Utilizan un + para indicar información nueva e importante en el texto. El – se utiliza cuando la información es diferente de lo que el alumno esperaba o pensaba. Cuando hay disenso con el autor, el – resulta muy importante: significa que tal vez más adelante haya que hacer alguna verificación sobre el texto para que el alumno pueda determinar si debe cambiar de idea, si el autor se ha expresado mal o si deberá conciliar las dos interpretaciones. Una cuarta marcación es el ? , que indica aspectos confusos o poco claros. Este signo es un gran estímulo para la charla posterior; asimismo, ayuda al maestro a saber si hay algo que deberá ser elaborado con más detalle.

Luego de que los alumnos han marcado sus textos de modo individual, verifican sus resultados dentro de un grupo pequeño. Las distintas anotaciones de cada alumno podrán registrarse en la misma tabla o bien se compararán las tablas individuales y se realizará una discusión utilizando las mismas como guía para el debate.

Estos sistemas de anotación ayudan a los alumnos a participar en el debate productivo de las ideas en el texto a partir de sus propias anotaciones. Para aquellos que encuentran difícil su expresión escrita, la opción insertar puede resultar bastante liberadora. Más adelante podrán volver a sus notas y elaborar sus ideas oralmente o por escrito. Algunos encuentran que el uso de memos adhesivos facilita la transferencia de sus anotaciones a un gráfico de mayor dimensión. Los docentes pueden innovar respecto de cómo adaptar la estructura básica de estas estrategias en beneficio propio y el de sus alumnos.

INSERTAR

Ya lo sabía #	Información nueva e importante +	Conflictivo con lo que ya pensaba –	Algo que no entiendo ?

231
BEST COPY AVAILABLE

Conclusión

Los estudiantes merecen que se los guíe en el aprendizaje de la lectura y análisis de los textos informativos necesarios para aprender con éxito. Las estrategias explicadas precedentemente contribuyen a hacerlo. Ayudan al alumno a encarar una variedad de tareas y de materiales para el aprendizaje. Asimismo lo ayudan a reconocer que necesita un conjunto reducido de estrategias que se seleccionan según la tarea y los materiales. Los docentes que modelan estas estrategias y las refuerzan de modo regular contribuyen en gran medida al desarrollo de un lector que confía en su capacidad de aprender y pensar.

Referencias bibliográficas

Beck, I.; M. McKeown, R. Hamilton y L. Kucan (1997) **Questioning the author**. Newark, DE, International Reading Association.

Goldman, S.R. (1997) "Learning from text. Reflections on the past and suggestions for the future." **Discourse Processes, 23**, 357-398.

Hartman, D.K. y J. Allison (1996) "Promoting inquiry-oriented discussions using texts." En L.B. Gambrell y J.F. Almasi (eds.) **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association.

Hoffman, J.V. (1992) "Critical reading/thinking across the curriculum: Using I-Charts to support learning." **Language Arts, 69**, 121-127.

Johnson, D.W. y R.T. Johnson (1991) **Learning together and alone**. Boston, Allyn y Bacon, 3a. ed.

Moje, E.B. y K. Fassio. (1997) **Revisioning the writer's workshop**. Trabajo presentado en la Conferencia Nacional de lectura. Scottsdale, AZ, diciembre 1997.

Ogle, D. M. (1991) "The know, want to know, learn strategy." En D. Muth (ed) **Children's comprehension of text: Research and practice**. Newark, DE, International Reading Association, pp.22-33.

Ogle, D.M. (2000) "Make it visual." En M. McLaughlin y M.E. Vogt (eds) **Creativity and innovation in content area learning**. Norwood, MA, Christopher-Gordon Publishers.

Stahl, S. y S. Vancil (1986) "Discussion is what makes semantic maps work in vocabulary instruction." **Reading Teacher, 40**, 62-69.

Steffensen, M.S.; E.T Goetz y X. Cheng (1999) "A cross-linguistic perspective on imagery and affect in reading: Dual coding in Chinese and English." **Journal of Literacy Research, 31**, 3, 293-319.

Taylor, B. y R.W. Beach (1984) "The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text". **Reading Research Quarterly, 19**, 134-146.

Van den Broek, P. y K.E. Kremer (2000) "The mind in action: What it means of comprehend during reading." En B.M. Taylor, M.F. Graves y P. Van den Broek (eds.) **Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades**. Newark, DE, International Reading Association.

Vaughan, J.L. y T.H. Estes (1986) **Reading and reasoning beyond the primary grades**. Boston, Allyn and Bacon.

BEST COPY AVAILABLE

STELLA SERRANO DE MORENO[1]

La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente

Gracias a la escritura se ha ido acumulando y conservando una parte esencial de la memoria humana: las ciencias y las técnicas con las que cada nueva generación puede abrirse camino sin tener que empezar desde cero; las historias que nos ligan a nuestras raíces y, muy especialmente, esas obras excelentes, quizás generosamente gratuitas, que son los escritos literarios. Las elaboraciones estéticas del lenguaje, la creación de mundos posibles (Tusón, 1996, p.9).

Marco conceptual

Investigaciones realizadas en diferentes países (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Murray, 1991; Scardamalia y Bereiter, 1992; Calkins, 1993, en los Estados Unidos; Cassany, 1989, 1998, 1999; Teberosky, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999; Núñez Lagos, 1999; Parodi y Núñez, 1999 en países hispanohablantes) permiten construir un amplio panorama so-

La autora es profesora del Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

bre los procesos cognitivos que subyacen a la producción del discurso escrito y de los múltiples factores que influyen en esta compleja actividad humana. Estos aportes nos permiten comprenderla como un proceso cognitivo y epistémico de creación del conocimiento y de reelaboración del pensamiento (Smith, 1982; Camps, 1992). En este sentido, investigaciones sobre la escritura hacen énfasis en la función que ésta ejerce en los procesos de reorganización cognitiva, considerando como esencial el efecto que la composición escrita parece producir en los procesos cognitivos de los escritores (Scardamalia y Bereiter, 1992). Este planteamiento es sostenido por otros investigadores tales como Olson (1995) y Teberosky (1995), quienes señalan que los procesos de composición parecen generar un efecto específico en las estrategias y procesos cognitivos de los individuos. Camps (1992) afirma que "escribir es una fuerza organizadora de su desarrollo intelectual y es una tarea de representación de significados más que de transcripción de lenguaje previamente organizado" (p.138). Para Teberosky (1995) la escritura es una actividad intelectual con influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y analizar el lenguaje y sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir el lenguaje y el conocimiento en general (p.30).

En las últimas décadas, los estudios sobre los procesos de redacción (Emig, 1971; Flower y Hayes, 1981; Smith, 1982) han comprobado que cuando el individuo escribe pone en funcionamiento un conjunto de estrategias y conocimientos que revelan las operaciones que se llevan a cabo durante la composición. Flower y Hayes (1994), al enfocar sus investigaciones en el proceso de escritura, conceptualizaron la tarea de escribir como un proceso cognitivo complejo. Bereiter y Scardamalia (1987) en sus estudios también concluyen que la escritura es el resultado de un trabajo mental del individuo sobre un conjunto de componentes que intervienen en el proceso, tales como el tema y el contenido de lo que se quiere decir, el género, y el cómo queremos expresar ese contenido en función del propósito que tenemos. Así, un texto de calidad resulta no sólo de la posibilidad de operar sobre estos elementos, sino de un proceso de transformación del conocimiento. Para estos autores, la composición escrita es el resultado de un proceso que depende, fundamentalmente, del modo como se introduce y como se va transformando el conocimiento a lo largo del proceso de composición.

De acuerdo con estos planteamientos, resulta legítimo considerar que el proceso de escribir, como actividad que promueve la planificación, la reflexión, el desdoblamiento como productor, lector y evaluador y el distanciamiento del productor respecto al producto, tiene implicaciones cognitivas importantes. A esta perspectiva subyace la idea de la escritura no como simple registro de información, sino como una herramienta que promueve la producción, la creación y la representación del conocimiento.

Esta complejidad resulta significativa en la producción del texto escrito argumentativo, debido a los factores que intervienen y a las condiciones básicas que deben existir para la producción argumentativa. Entre ellas, se pueden mencionar: un tema de discusión, el sujeto argumentante que quiere convencer a su interlocutor de la validez de su punto de vista, el antagonista que debe ser convencido, el razonamiento para convencer de la validez de una opinión, y por último, una conclusión.

La calidad del texto argumentativo se establece tomando en consideración los rasgos distintivos que debe contener toda argumentación. Para ello, partimos del examen de lo que significa el discurso argumentativo, tomando como marco de referencia la caracterización que sobre este tipo de discurso hacen estudiosos como Toulmin (1958), van Eemersen *et al.* (1987), Lo Cascio (1998) y Parodi y Núñez (1999) y que se fue enriqueciendo con los aportes de otros teóricos sobre la argumentación.

En un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión. Muchos son los discursos que incluyen esta función, son todos los de cualquier persona que quiere influir o seducir para lo cual activa estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción, con instrumentos más orientados a la racionalidad (exhibiendo razones) o más orientadas a la emoción (exhibiendo afectos o apelando a ellos). Según Jakobson (1960), correspondería

a la función conativa o apelativa (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.294).

La argumentación es un tipo de discurso que requiere de competencias específicas, dada la naturaleza de la actividad de argumentar. Como actividad discursiva, consiste en aportar razones en defensa de una tesis u opinión para demostrar su valor o verdad. El texto argumentativo es el tipo de discurso que utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas (van Eemersen *et al*,1987). La situación comunicativa en la que se plantea la argumentación, para Marinkovich, Morán y Benítez (1999) se basa en una relación triangular entre un sujeto emisor, que plantea ideas, un sujeto receptor que recibe las opiniones del primero y al que éste pretende convencer, y la materia de esas ideas, objeto del debate. De acuerdo con estos autores, la argumentación cumple un doble propósito: por un lado, la búsqueda de la verdad que encierra la visión del mundo que se defiende y, por el otro, influir sobre el receptor, conseguir hacer partícipe a otro de una determinada visión del mundo. Por estas razones, este tipo de discurso se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente los científicos, tanto los referidos a las ciencias experimentales como a las ciencias sociales y humanísticas.

Según Lo Cascio (1998) citado por Núñez (1999) es posible agrupar los factores que intervienen en el texto argumentativo en dos componentes: el marco y el contenido. El marco tiene relación con la situación pragmática en la que se desarrolla la argumentación: el tema, los interlocutores, proceso de persuasión, objetivos, condiciones, situaciones sociolingüísticas y culturales, tiempo y espacio, precedentes de la discusión, entre otros. Estos factores situacionales son determinantes para reconocer que los participantes se encuentran frente a una situación argumentativa. Con relación al contenido, es posible identificar el núcleo fundamental o estructura argumentativa, que supone un conjunto de reglas gramaticales que rigen la construcción del contenido argumentativo.

Toulmin (1958) quien estudió la argumentación desde una perspectiva sociolingüística la concibe como actividad lingüística, no tan apegada a la lógica formal. Propone un diseño para los argumentos integrado por varios componentes interrelacionados: la tesis/la conclusión que se busca establecer; los datos o los hechos que sustentan la tesis y las garantías o propiedades de diferente tipo, tales como ideas, principios e inferencias que relacionan los datos con la tesis.

Con base en el modelo de Toulmin (1958), los investigadores Marinkovich, Morán y Benítez (1999), atribuyen tres componentes esenciales al texto argumentativo: una declaración o planteamiento inicial (*propuesta* o *tesis*), un planteamiento final (*conclusión*) y una serie de enunciados que defienden o contraponen la tesis (*cuerpo argumentativo*). La tesis es el enunciado que plantea una información sobre la realidad. Constituye la idea objeto de reflexión. La conclusión son los enunciados que se derivan del planteamiento inicial y que provienen del desarrollo del cuerpo argumentativo. Se vincula con la tesis por medio de relaciones de causalidad. El cuerpo argumentativo está integrado por un conjunto de razones que permiten el paso de la tesis a la conclusión. Estas afirmaciones ponen de manifiesto todo un mundo de creencias que han de compartir el emisor o autor y el receptor o lector potencial. Los elementos que constituyen el cuerpo argumentativo se llaman pruebas, inferencia o argumentos. Este conocimiento sobre cómo se estructura un argumento es útil para orientar situaciones que favorezcan el desarrollo de competencias discursivas para la producción del texto escrito argumentativo.

Los resultados obtenidos por estas investigaciones constituyen importantes aportes teóricos y hallazgos empíricos sobre los procesos de producción textual y ofrecen orientaciones que, desde la perspectiva pedagógica, pueden contribuir a crear nuevos enfoques didácticos, a delinear caminos respecto al modo en que se enseña y a comprender cómo los individuos desarrollan su competencia productiva.

Dentro de este marco, esta investigación intenta explorar entre los estudiantes que ingresan a las carreras de formación docente (mención Lenguas Modernas y Educación Física) las competencias para organizar y producir textos argumentativos coherentes y cohesivos. En tal sentido, el estudio busca dar repuesta al siguiente interrogante: ¿cuál es el nivel de competencia en la producción escrita de textos argumentativos desarrollado por los estudiantes de nuevo ingreso a carreras de formación docente?

Método

Los resultados que presentamos son parte de un estudio más amplio sobre la competencia textual argumentativa. Por esa razón, aquí ofrecemos las indagaciones realizadas en el estudio exploratorio para conocer las competencias argumentativas que traen los estudiantes al ingresar a la carrera de formación docente, para organizar y producir textos coherentes y cohesivos de orden argumentativo, en respuesta a una tarea presentada por escrito.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con 20 sujetos, 14 varones y 6 mujeres, con edades comprendidas entre 17 y 21 años, estudiantes de nuevo ingreso en el semestre A-2000, que cursaban la asignatura Lenguaje y Comunicación durante el primer semestre de la carrera de Educación, mención Lenguas Modernas y Educación Física, de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes. Los estudiantes que participaron en el estudio debieron cumplir las siguientes condiciones: a) participar de la experiencia con interés y responsabilidad y estar dispuestos a cumplir las actividades sugeridas; b) facilitar a la investigadora el acceso a sus trabajos escritos.

Materiales y procedimiento

a) *Exploración inicial, conversación:* dirigida a conocer al grupo de estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación. La finalidad era obtener una perspectiva global de los estudiantes en su propio contexto, al conocer algunos datos sobre su vida personal y académica; explorar sus experiencias en la producción de textos y sus vivencias sobre este proceso. Se llevó una ficha de información de cada estudiante que participaba en la investigación.

b) A fin de plantear la actividad de producción textual lo más cercana a una situación real, solicitamos a los estudiantes realizar la tarea siguiente, cuidando de explicitar el propósito:

> En virtud de nuestro interés por conocer cuál es la opinión de los estudiantes sobre algunos temas de actualidad en el país, te invitamos a escribir un artículo en el que desarrolles tu opinión sobre el problema de la droga en la juventud venezolana.
>
> Tu trabajo será de gran utilidad para nosotros, por lo tanto agradecemos tu valiosa cooperación.
>
> Te sugerimos abordar el tema por escrito en aproximadamente página y media. Los mejores artículos serán publicados en una de nuestras revistas.

La actividad de producción del texto se realizó durante una sesión de clase del curso Lenguaje y Comunicación. Previamente se conversó sobre la necesidad de conocer qué opinaban ellos sobre problemas actuales que confronta el país.

Se explicó el propósito de la actividad: El estudiante debía expresar su opinión acerca del tema seleccionado, ya fuera a favor o en contra, a fin de lograr que produjera un texto argumentativo. Luego se procedió a entregar el material donde debían escribir, para ello se dio lectura a las instrucciones y se explicó qué debían hacer. Finalmente, se inició la actividad de escribir. No hubo límite de tiempo, sin embargo, se registró la hora de inicio y la hora en que finalizó la actividad. De esta forma el tiempo promedio necesario para la tarea fue de una hora y 30 minutos.

Una vez leídas las producciones escritas de los estudiantes, se evaluaron siguiendo:

a) *El procedimiento propuesto por Sánchez y Álvarez (1999), modificado por Núñez Lagos (1999) para determinar los niveles de desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes.* Se identifican para el análisis cinco niveles de complejidad de la estructura argumentativa cada uno integrado por varias subcategorías, ordenadas en secuencia de acuerdo con el desarrollo progresivo de la complejidad estructural de la información argumentativa. El primer nivel se caracteriza por ausencia de la estructura mínima: opinión y un argumento,

hasta el nivel cinco en el que el texto presenta una opinión y, al menos, dos argumentos relacionados, acompañados de información que enuncia la consideración de otros puntos de vista.

b) *La pauta de evaluación de las competencias del estudiante en la producción de textos argumentativos, desde una óptica eminentemente cognitiva/textual, de Parodi y Nuñez (1999) y Morán (1999).* La pauta sobre los tres niveles discursivos, permite apreciar un conjunto de rasgos semántico-textuales que reflejan las capacidades de los sujetos para organizar un texto escrito argumentativo de acuerdo con una tarea específica.

La pauta de análisis aquí adoptada es la de Núñez Lagos (1999), que a continuación se presenta:

	NIVEL I	NIVEL II
Subcategorías	**Características de la estructura argumentativa**	**Características de la estructura argumentativa**
1	La opinión y argumentos no se relacionan con el tema de la tarea.	No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen.
2	La opinión y argumentos no se relacionan con el tópico de la tarea.	Hay opinión seguida de argumentos no válidos.
3	El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes y críticas.	Hay opinión y por lo menos un rgumento válido, pero también hay argumentos no válidos y/o ideas no relacionadas.
4	Listado de ideas sin explicitación de la opinión.	

NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V
Características de la estructura argumentativa	**Características de la estructura argumentativa**	**Características de la estructura argumentativa**
Hay opinión y por lo menos un argumento válido.	Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos no relacionados explícitamente.	Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideraciones de otros puntos de vista.
	Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos relacionados explícitamente.	

237 BEST COPY AVAILABLE

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados generales obtenidos por los sujetos participantes (20 estudiantes), cada uno identificado con un nombre supuesto, a fin de preservar su identidad y con un número para facilitar el manejo de los datos.

Análisis de los textos producidos según los niveles de complejidad de la estructura argumentativa (Núñez Lagos, 1999)

CUADRO 1
Porcentajes de estudiantes según niveles de estructuración argumentativa

NIVEL	I	II	III	IV	V	TOTAL
N° estudiantes	4 V 1 M	7 V 2 M	3 V 0 M	0 V 3 M	0 0	14 V 6 M
Totales T %	5 Est. 25 %	9 Est. 45 %	3 Est. 15 %	3 Est. 15 %	0 %	20 Est. 100 %

Los resultados obtenidos al evaluar la producción de textos argumentativos escritos por este grupo de estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de formación docente muestran que el más alto porcentaje se encuentra en el nivel I y II (70%). Esto significa que este grupo muestra debilidades para construir un texto con la estructura argumentativa mínima: o bien no existe claramente definida la opinión y los argumentos, o la opinión y los argumentos no se relacionan con el tema o el tópico de la tarea (Nivel I), o bien hay una opinión pero no proponen argumentos válidos que la sostengan, o no existe opinión explícita sino argumentos que la presuponen (Nivel II).

Al analizar los resultados presentados en el **Cuadro 1**, el mayor porcentaje de sujetos (45%) se ubica en el Nivel II, lo que revela en el grupo de estudiantes incapacidad para construir un texto con la estructura argumentativa mínima. Si examinamos la ubicación de este grupo en las distintas subcategorías del Nivel II, encontramos que la mayoría exponen su opinión, pero algunos o bien presentan argumentos no válidos o hay algunos que intentan señalar un argumento válido pero acompañados de otra serie de argumentos no válidos o de un conjunto de ideas no relacionadas. Veamos un ejemplo[2]. William (N° 8) escribió:

> "Yo pienso que el uso de las drogas en los jovenes es devido a la falta de orientación de la personas mayores en este caso serian los padres, tambien el descuido de estos mismos en el sentido que muchos de estos padres no se preocupan ni estan enterados donde estan sus hijos no con quien estan. Por lo menos aquí en Merida ayuda mucho a esto la abundancia de estudiantes que la mayoria viven solos y no tienen a nadie que los jusgue ni los reprenda por esto. Aquí se consumen muchos tipos de drogas entre ellas estan la marihuana, cocaina, etc. practicamente todos los tipos de drogas. Yo creo que este problema es muy grande como para buscarle una solución inmediata. Lo unico seria que haya mas cuidado con los jovenes, que se de mas informacion y se les preste mas atencion para que ellos no sientan esa necesidad de resolver todos sus problemas a punta de drogas."

El texto presenta una opinión y un argumento válido sobre el problema, sin embargo hay momentos en que se sale del tema y expone ideas no relacionadas. Otro estudiante, Néstor (N° 11) escribió:

"Este problema se ha generado por diversos problemas que pueden ser internos o externos que influyen sobre el joven a caer en la adicción. En Venezuela influyen los dos factores, haciendo que cada día aumente el número de jovenes que consumen drogas, uno de los factores es la familia, debido a que los jovenes con problemas en su hogar, o ya sea por falta de padre o madre hacen que el joven se sienta solo y que nadie lo quiere ayudar lo que se traduce en que tenga su autoestima muy bajo, se deja caer en dicho vicio de manera muy facil. Otro problema de la familia es la falta de comunicación entre padre-hijos, ya que si su madre o padre no habla sobre eso, otra persona ajena a la familia lo hara haciendo que el problema sea cada ves mas grande."

Como podemos observar, este texto se ubica en el nivel II, categoría 5, debido a que no presenta una opinión explícita, sino una serie de argumentos que la presuponen.

En el Nivel I están ubicados 5 estudiantes, equivalente al 25%. Este número es significativo, puesto que indica que la cuarta parte de los sujetos revela un total desconocimiento de lo que es un texto con estructura argumentativa. Como ejemplo de una producción escrita de este tipo, presentamos la elaborada por Julio (N° 13), de 18 años, quien compone un texto que no atiende al propósito de la tarea ni a la situación retórica, es decir, el texto podría ser caracterizado como un texto no argumentativo y las ideas expuestas no se relacionan ni con el tema de las drogas ni con el tópico: el uso indiscriminado de las drogas por la juventud venezolana. Veamos algunos fragmentos de la producción de Julio:

"Hoy en día los jóvenes están influenciados por diferentes movimientos e ideologías generalmente propuesto por personas que no están satisfechas con la sociedad y leyes como lo fueron en los 60's los *hippies* y En la actualidad lo es la *'Rave Culture'*.

Anteriormente el movimiento hippie fue un icono de protesta y su dilema *'sex, drugs y rock&Roll'* se promulgó por todo el mundo atrapando a muchos jovenes, a si mismo fue con distintos egnias como el *Punk Grunge Glam* y finalmente el *'Rave Culture'*.

En Venezuela existe un gran porcentaje de jovenes que siguen estos movimientos sin importarles el riesgo de las drogas en su grupo que varian deacuerdo a su preferencia.

El *'Rave Culture'* sostiene un ideologia egonista y desenfrenada manipulada por la musica electronica y diferentes drgas 'acidos' que utilizan en sus supuestas *'Raves'* que podria denominarse como especie de ritos. En octubre del año 1999 la PTJ ayano una fiesta *'Rave'* donde fueron encontrados una diversidad de drogas psico-tropias que eran vendida y consumida en esta fiesta realizada en la capital."

Como se desprende de este texto, el autor deja de lado el propósito de la tarea, el cual era plantear su opinión sobre el uso indiscriminado de la drogas por la juventud y se dedica a exponer algunas ideas sobre movimientos que influyen en los jóvenes y que los induce a las drogas, refiriéndose específicamente a uno de ellos el *"Rave Culture"*.

Otro ejemplo que podríamos mostrar aquí, es el texto de la estudiante Jasmín (N° 16), quien escribe lo siguiente:

"En los tiempos actuales el abuso en el uso de las drogas existe en casi todos los paises, siendo uno de los mayores consumidores los EE:UU y es en él en donde existen los principales carteles de las drogas.

En los paises latinoamericanos el uso de las drogas alcanza un alto indice entre los que destacan la marihuana, la cocaina, el crack, la heroína. Ultimamente está muy de moda el uso de las pastillas extásis principalmente por la población juvenil, las cuales la usan indiscriminadamente y con mucho libertinaje en fiestas que realizan en lugares donde predomina jovenes de clase alta.

En mi opinión pienso que el gobierno nacional y a manera de ayuda hacia este problema tiene que implementar charlas permanentes por radio y televisión que les hablen sobre el peligro que corren al usar drogas ya que estas los afectan en lo espiritual, en lo físico y en lo mental."

Este texto se ubica en la categoría 4 del nivel I, debido a que expone un conjunto de ideas sobre el uso de las drogas en diferentes países, nombra las drogas de mayor consumo, da su opinión sobre los que debe hacer el gobierno para la solución del problema. En términos generales las ideas que presenta no están relacionadas específicamente con el tópico de la tarea.

Resulta interesante destacar que de las 6 estudiantes de sexo femenino que participaron en el estudio, 3 de ellas, se ubican en el nivel IV, lo que representa el 50 % del total de sujetos del mismo sexo, así como el 15 % del total de participantes. Aun cuando se trata del 15%, un porcentaje quizás bajo, queremos destacar que son estudiantes del sexo femenino las que revelan capacidades para producir textos con estructura argumentativa, en los cuales fue posible identificar opiniones y por lo menos dos argumentos válidos relacionados, de modo explícito, con el tema y el propósito de la tarea. Veamos un ejemplo de un texto con estas características:

Vivian, escribió:

"Las drogas han sido tema de discusión y de preocupación para muchos países del mundo. Venezuela es un país donde en los últimos años se ha registrado un alto porcentaje de jóvenes adictos a las drogas ilícitas. En mi opinión, y creo que se comparte mucho este punto de vista el uso exagerado de las drogas ilícitas como la marihuana y la cocaina por los jóvenes se debe a muchos factores, yo desde mi punto de vista podría señalar:

1. La influencia de los amigos: hay muchos jóvenes que por competir con otros amigos tratan de sobresalir "experimentando sensaciones" alcanzadas con el uso de alucinógenos.

2. Falta de información: aunque en revistas, periódicos, afiches, folletos aparece suficiente información sobre el tema de las drogas pienso que esto no llega suficientemente para que el joven los escuche con atención. Tambien pienso que la falta de información existe en las escuelas y liceos debido a que muchos profesores no difunden esta información de la manera apropiada. Incluso en estos centros educativos se vende droga de manera descarada, siendo muchos docentes cómplices y es un acto que me duele muchísimo.

3. Falta de comunicación familiar: creo que esta es una causa que tiene mayor peso y que influye en el consumo de drogas por los jóvenes. La falta de cariño y comprensión por parte de los padres hacia sus hijos los lleva acometer muchos errores como el suicidio y la adicción a las drogas.

Faltan muchas causas por citar, estas son algunas. Es importante tomar conciencia de ellas para ayudar a combatir este problema, comenzando por nuestra familia" (Vivian, 18).

Como podemos observar los textos citados presentan una adecuada estructura argumentativa, exponen opiniones y dos o tres argumentos válidos relacionados explícitamente. Por otra parte, es importante señalar que son textos elaborados con claridad, tanto a nivel micro como macroestructural, lo que permite identificarlos como textos coherentes y cohesivos.

En síntesis, los resultados de este primer análisis sobre los niveles de desarrollo de la competencia argumentativa nos permiten apreciar que los textos escritos de este grupo de estudiantes se concentran: a) 25% en el Nivel I, como textos caracterizados por un conjunto de ideas con ausencia de opinión y de argumentos; b) 45% en el Nivel II cuyos textos se caracterizan por la expresión de opiniones y, a veces, de algunos argumentos sin que muestren coherencia interna entre sus componentes; c) en el nivel III se ubica el 15% y en Nivel IV, igualmente, el 15% cuyos textos de alguna manera intentan acercarse a la estructura argumentativa, presentando opiniones y argumentos, relacionados algunas veces, explícitamente. Estos resultados llevan a pensar que muchos estudiantes que ingresan al nivel superior traen un escaso conocimiento del propósito comunicativo del texto argumentativo, lo que les impide la activación de estrategias para presentar razonamientos que permitan atraer la atención, convencer al receptor y hacerlo partícipe de una determinada concepción del mundo.

Análisis de los textos desde una óptica eminentemente cognitiva/textual, siguiendo la pauta de Parodi y Núñez (1999)

En este punto nos detuvimos en el análisis del nivel superestructural, porque nos permitía enriquecer el análisis anterior.

a) Nivel superestructural

Según Parodi y Núñez (1999) la superestructura constituye un andamiaje que soporta el texto, independientemente de su contenido semántico. En la producción de un texto escrito argumentativo el escritor debe organizar la información según las características de esta tipología textual, es decir, según un esquema cuyos componentes esenciales son: la tesis, los argumentos y la conclusión. El texto argumentativo escolar se caracteriza por una explicitación de sus componentes.

◇ La tesis

Es la posición del autor respecto al tema o la problemática que se trata en el texto.

La tesis debe caracterizarse por ser explícita y pertinente a la tarea. Por ejemplo, veamos el texto escrito por Jesús (N° 6):

> "En la actualidad en Venezuela se encuentran muchos tipos de drogas, cualquier clase de droga es dañino para el ser humano, claro que algunas tienen ventajas, pero a su vez con el tiempo sus desventajas.
>
> La mayoría de los jóvenes venezolanos consumen droga comenzando desde el licor hasta llegar a la marihuana, La persona que consume se vuelve un adipto a esa clase de droga. Por más de que las personas y los medios de comunicación y el ver los efectos, no toman conciencia. Una persona drogada no esta conciente de lo que hace, claro estoy hablando de la droga que está sobre lo normal, por ejem, una persona que se tome un medicamento con bastante índice de droga y que se tome varias pastillas, puede convulsionar" (Jesús, 18 a).

En este ejemplo, el estudiante no expone una tesis explícitamente que guarde relación con la tarea asignada. De la información que presenta es posible para el lector deducir que el autor quiere expresar que la droga es dañina para el hombre, pero no enuncia su punto de vista sobre el uso de la droga en la juventud venezolana.

◇ El cuerpo argumentativo

Está organizado por el conjunto de razones, aseveraciones o hechos y puntos de vista que explican, sostienen y apoyan la tesis y que también influyen sobre la conclusión. Todo argumento debe ser coherente con la tesis lo que define su validez interna.

Como ejemplos de producciones que no presentan un cuerpo de argumentos coherente, encontramos los textos de Jesús (N°6) y de William (N° 8).

Si volvemos al texto de Jesús, observamos que no muestra argumentos coherentes que permitan identificar el cuerpo argumentativo. Las ideas son vagas e incoherentes y muchas no guardan relación con el planteamiento inicial.

El texto de William (N° 8) postula como tesis que existe en Venezuela un alto consumo de drogas y que es debido a la falta de orientación de los padres. Se argumenta que los jóvenes consumen porque los padres no se preocupan ni están enterados de dónde están sus hijos. Sin embargo, este argumento no se acompaña de hechos que lo apoyen y que permitan darle mayor solidez al razonamiento. El autor pasa luego a otras ideas: la mayoría de los estudiantes viven solos y no tienen a nadie que los juzgue. En la ciudad se consumen drogas como la marihuana y la cocaína. Como se observa con esta información que agrega, el cuerpo de argumentos se diluye y pierde solidez.

◇ La conclusión

En la argumentación, se llega a la conclusión que puede cumplir la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente parafrasear la tesis, al final del texto. Una debilidad puede ser la presentación de una conclusión que no se derive de la información anterior (de la tesis o los argu-

mentos), o que presente contradicción con una parte del texto, o simplemente no existe. El texto elaborado por Mario (N° 10) permite observar lo descrito sobre la conclusión:

> "En Venezuela la mayoría de los consumidores de droga son los jovenes esto debido principalmente a la falta de propaganda de prevención por parte del gobierno. Los jóvenes de nuestro país no saben o no sabemos sobre los perjuicios o daños que causan los estupefacientes al cuerpo humano un daño fatal (muerte).
>
> Las drogas permite que Venezuela esté entre los mayores países por asesinatos por culpa de la Drogadicción, Delincuencia juveni (Robos), en las universidades están contagiadas por este cruel y letal como son los narcóticos debido, creo yo a las discotecas.
>
> En mi opinión para prevenir esta plaga porque es como una plaga es empezar dando una educación sobre las causas que ocasionan las drogas, y principalmente que nuestro gobierno establezca un control, vigilancia y sobre todo justicia para las personas que trafican este indignante vicio como son las drogas" (Mario, 18 a).

En este texto el autor expone una serie de ideas sobre el consumo de drogas por los jóvenes a causa de la falta de propaganda por el gobierno. Agrega que los jóvenes no saben el daño que causa al cuerpo humano el uso de los estupefacientes. Sin embargo, lo que pudiéramos percibir como conclusión sólo se deriva parcialmente de la tesis al referirse a la manera de prevenir el problema: "empezar dando una educación sobre las causas que ocasionan las drogas y que el gobierno establezca control..." , pues no existen argumentos previos que expliquen por qué debe haber de parte del gobierno vigilancia y sobre todo justicia para las personas que trafican con la droga. Al inicio, habló del gobierno para referirse "a la falta de propaganda de prevención por el gobierno".

En síntesis, este análisis refleja dificultades de los estudiantes a nivel superestructural para producir argumentos y se infiere como característica resaltante, en los textos producidos, la ausencia de tesis y de razones que permitan construir un texto coherente. Particularizando estos hallazgos encontramos lo siguiente:

a) A nivel superestructural

a) En la mayor parte de los escritos, la información no es organizada de acuerdo con la estructura esquemática que contiene los componentes esenciales que debe reunir toda argumentación: tesis, cuerpo argumentativo y conclusiones. No hubo un solo texto que fuera considerado completo, es decir, que presentara estos elementos y que juntos constituyeran un todo coherente y con sentido. Sólo tres de ellos se acercan a la estructura esquemática, aun cuando algunos no presentan conclusiones.

b) Muchos textos presentan algunas ideas que podrían ser consideradas como tesis, pero en realidad son opiniones sobre el problema.

c) Se observa en la mayoría de las producciones dificultades para formular los argumentos lógicos que como puntos de vista, razones o aseveraciones reflejan el curso del razonamiento seguido por el escritor al pensar en la problemática.

d) Dado que ningún texto presenta cadena de argumentos, es de esperarse que tampoco presenten conclusiones lógicas que respondan a las ideas presentadas. En algunos casos aparecían intentos de conclusiones que además de ser débiles, no coincidían con el argumento central.

Estos resultados, aun cuando el estudio es realizado con sujetos mayores de 15 años, se corresponden con los hallazgos de estudios realizados por Sánchez y Alvarez (1999) en Venezuela; por Parodi y Núñez (1999) en Chile y Colombia y Núñez (1999) en Chile, que indagan sobre el desarrollo estructural argumentativo en jóvenes estudiantes entre 10 y 15 años de edad. Muestran la existencia de altas correlaciones entre ellos y sugieren que la característica más resaltante de los escritos argumentativos producidos por estos grupos pareciera ser la ausencia de opinión y/o justificaciones al presentar argumentos, debido al escaso conocimiento de los sujetos sobre las categorías esquemáticas y de los componentes

del discurso argumentativo. Estos resultados nos permiten coincidir con Parodi y Núñez (1999) cuando concluyen que si bien la argumentación es un tipo de competencia discursiva inherente al sistema humano de procesamiento de la información, su desarrollo requiere de conocimientos estratégicos que deben ser desarrollados en contextos y situaciones apropiados que permitan a los sujetos alcanzar esta competencia argumentativa específica (van Dijk y Kintsch, 1983, Bereiter y Scardamalia, 1987).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio, sobre el desarrollo estructural argumentativo de un grupo de estudiantes de nuevo ingreso a carreras de formación docente muestran que la característica resaltante en sus escritos pareciera ser un escaso conocimiento de la función o del propósito comunicativo del texto argumentativo y de la estructura de la argumentación. Este desconocimiento, obviamente, impide que el estudiante al escribir active estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción (Calsamiglia y Tusón, 1999); y que de esta manera pueda presentar sus opiniones y exhibir razones y justificaciones, lo que determina que el estudiante realice un proceso con muchas dificultades para presentar por escrito opiniones y argumentos claros relacionados con la temática de la tarea.

Los resultados obtenidos permiten concluir que este grupo de sujetos que ingresa a la educación superior a cursar la carrera de docencia viene desprovisto de competencias para construir textos escritos de orden argumentativo. La exploración de estas competencias revela escaso conocimiento por los sujetos de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo, en lo que atañe a su organización y encadenamiento de ideas, hecho que destaca el dominio de una débil competencia discursiva argumentativa escrita y pone en evidencia la necesidad de un trabajo pedagógico en el aula universitaria para superar los bajos niveles estratégicos detectados en este ámbito.

La información obtenida nos permitió conocer el punto del que parte el estudiante, las experiencias, ideas y esquemas previos sobre la argumentación, así como las habilidades para componer textos argumentativos. Pensamos que esta información nos ayudaría a establecer necesidades de aprendizaje previas de los estudiantes y las situaciones didácticas adecuadas a su desarrollo.

Nos atreveríamos a afirmar que las causas de estos resultados están en la escuela. Ni en Educación Básica, ni en el Nivel Medio y Diversificado existe preocupación por hacer que los estudiantes entren en contacto con diversos textos para leerlos, analizarlos, reescribirlos y producir otros nuevos. La producción de textos no ocupa lugar importante en las actividades de formación ni en la asignatura de Castellano, ni menos aun en las otras áreas del currículo escolar. Los resultados encontrados revelan la necesidad de iniciar tempranamente a los estudiantes en las manifestaciones textuales de diversa índole, para lo cual la escuela y los docentes deben prepararse, a fin de proporcionar experiencias que permitan a los alumnos desarrollar el conocimiento estratégico necesario para alcanzar la competencia argumentativa.

En suma, los hallazgos empíricos resultan preocupantes si se toma en consideración que los sujetos están iniciando la carrera de formación docente, por lo que resulta urgente en el contexto de la formación ofrecer experiencias y redefinir estrategias orientadas al desarrollo de competencias discursivas de tipo argumentativo. Un docente necesita saber argumentar y si nuestro objetivo es lograr que los alumnos sean competentes en la producción del discurso escrito, debemos favorecer experiencias que les permitan participar plenamente de la interpretación y producción de textos. Esto los ayudaría a convertirse en usuarios competentes de la lengua escrita.

Notas

1. Este trabajo fue presentado en la **46th Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**, New Orleans, Estados Unidos, mayo de 2001.
2. En todos los ejemplos se mantiene la ortografía, la puntuación y la redacción de los textos de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987)
The pshycology of written composition.
London, Lawrence Erlbaum.

Calkins, L.M. (1993) **Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria**. Buenos Aires, Aique.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999) **Las cosas del decir**. Barcelona, Ariel.

Camps, A. (1992) "Modelos del proceso de redacción: Implicaciones para la enseñanza." **Infancia y Aprendizaje**, **46**, 125-134.

Cassany, D. (1989) **Describir el escribir**. Barcelona, Paidós

Cassany, D.; M. Luna y G. Sanz (1998) **Enseñar lengua**. Barcelona, Graó.

Cassany, D. (1990) **Construir la escritura**. Barcelona, Paidós Ibérica.

Emig, J. (1971) **The composing processes of twelfth graders**. Urbana, Il., National Council of Teachers of English.

Flower, L. y J. Hayes (1981) "A cognitive process. Theory of writing" **College Composition and Communication**, **31**, 51-72.

Flower, L. y J. Hayes (1984) "Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing." **Written Communication**, 1 (1), 120-160.

Flower, L. y J. Hayes (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo." En **Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.

Jakobson, R. (1960) "Lingüística y poética." **Ensayos de lingüística general**. Barcelona, Ariel, 347-395.

Lo Cascio, V. (1998) **Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras**. Madrid, Alianza.

Marinkovich, J.; P. Morán y R. Benítez (1999) **La enseñanza de la escritura en el aula**. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.

Morán, P. (1999) "Hacia el perfil de una competencia textual argumentativa: Una perspectiva pragma-retórica." En G. Parodi (ed.) **Discurso, cognición y educación**. Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Murray, D. (1991) **The craft of revision**. Orlando, FL, Harcourt Brace College Publisher.

Núñez Lagos, P. (1999) "La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos." En G. Parodi (ed.), **Discurso, cognición y educación**. Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Olson, D. (1995) "La cultura escrita como actividad metalingüística." En D. Olson y N. Torrance (comps.). **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa.

Parodi, S.G. y P. Nuñez (1999) "La búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito." En M. Martínez Solís (ed.) (1999) **Comprensión y producción de textos académicos**. Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.

Sánchez de R., I. y L. Barrera (1992) "Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes." **Tierra Nueva**, **4**, 50-59.

Sánchez, I. y N. Alvarez (1999) "El discurso argumentativo de los escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento?" Ponencia presentada en el **III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso**. Santiago, Chile.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 43-64.

Smith, F. (1982) **Writing and the writer**. Portsmouth, NH, Heinemann.

Teberosky, A. (1995) "¿Para qué aprender a escribir?" en Teberosky, A. y L. Tolchinsky, **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.

Toulmin, E. (1958) **The uses of argument**. Inglaterra, Cambridge University Press.

Van Eemersen, F.; R. Grotendorst, S. Jackson y S. Jacobs (1987) **Reconstructing argumentative discourse**. London, The University of Alabama Press.

Tusón, J. (1996) **La escritura**. Barcelona, Octaedro.

Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) **Strategies for discourse comprehension**. New York, Academic Press.

Villegas, C. (1999) "Lingüística del texto y redacción: Una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción." **Lectura y Vida**, Año 20, N° **3**, 44-53.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en mayo de 2001 y aceptado en setiembre del mismo año.*

244

ZULEMA MORET

Leer en el espacio taller: una experiencia desde "la teoría de la recepción"

Doctora en Letras. Egresada de la Universidad de Buenos Aires, radicada actualmente en Estados Unidos. Escritora, crítica literaria y coordinadora de talleres de lectura y escritura creativa.

Introducción

Intentaré aplicar a lo largo de estas páginas algunos conceptos provenientes de la "teoría de la recepción", a la lectura del cuento "Háblenme de Funes" (Relato con voces), del escritor argentino Humberto Constantini (1983). El mismo ha sido comentado por un grupo de quince adultos, todos ellos asistentes a los talleres de escritura creativa, en diversos niveles y con distinto grado de posibilidades de crítica y análisis respecto a las estructuras del relato, cuyo proceso lector analizaré a lo largo de estas páginas. Los comentarios fueron registrados durante dos horas de grabación con cada grupo; cuya participación obedeció, en una primera instancia, al propio deseo de colaborar en este trabajo, aunque algunos que habían leído el relato, han estado presentes durante las sesiones de discusión y posteriormente no han deseado incluirse o que fueran registradas sus conclusiones. Todo ello ha sido respetado.

Antecedentes de la experiencia

En un artículo de H.R. Jauss (1987) incluido en el volumen **Estética de la Recepción**, bajo el título de "El lector como instancia de una nueva historia de la Literatura", el autor realiza una crítica sobre un proceso de lectura generado por H. Hillmann, propuesto a trescientos encuestados para ser respondido por escrito. Este artículo pone en escena la problemática de "el cómo y desde dónde" realizar el acto lector con un grupo de alumnos, tema que se inscribiría en una práctica de pedagogía literaria.

La crítica de Jauss a Hillmann se apoya en tres objeciones:

1. La situación de la recepción es artificial, es decir, no lo suficientemente empírica.
2. Jauss alude a la falta de acción preorientadora de los antecedentes de la recepción.
3. Al ser disparado el texto, sin referencia a su forma literaria, sólo como disparador de tales proyecciones, las formas cuantificadas de reacción –según Jauss– no expresan un código estético del grupo en cuestión.

Ante estas críticas, me he preguntado cuáles serían los parámetros a tener en cuenta en esta breve experiencia y cuáles serían los conceptos a tener en cuenta en función de su operatividad a la hora de evaluar la experiencia.

Antecedentes de la recepción

Antecedente en el sentido de la orientación previa, explicitado por Jauss y no en el sentido regulador del propio texto (propio de algunas guías de lectura convencionales muy utilizadas en los libros de texto de enseñanza de la literatura).

Los antecedentes que tengo en cuenta, previos a la presentación del cuento son los siguientes:

◇ Noción de narrador.

◇ Niveles de la narración: aspectos lexicales, fonológicos-fonéticos, semánticos, morfosintácticos, estructurales, la construcción de la historia, sus personajes y las voces.

◇ En los niveles más avanzados consideré la relación entre la obra elegida y otros referentes literarios y extraliterarios. Puesto que los participantes son alumnos/as de los talleres en los que fundamentalmente se lleva a cabo una práctica de la escritura creativa, los antecedentes de cada grupo son los aspectos previos desarrollados en el taller. Por lo tanto, sólo tendré en cuenta como antecedentes estos "contenidos" comentados durante las sesiones. Otros antecedentes, tales como "qué es lo que sabe el alumno al llegar al taller, o qué antecedentes configuran su saber literario y su práctica lectora al iniciar este proceso", serían mera especulación.

Los grupos son siempre heterogéneos, de formación literaria irregular, y el inicio de la práctica lectora se sustenta sobre dos pilares básicos:

a) La noción de narrador como construcción ficcional (concepto que casi nunca está claro al llegar al taller, a menudo el lector confunde al autor con el narrador).

b) La relación historia/discurso (siguiendo a T. Todorov) y los niveles discursivos. La construcción del personaje y sus instancias espacio-temporales, la configuración de la intriga (*suspense*) como soportes de la estructura del cuento o del relato.

c) La conciencia del juego del lenguaje, es decir, cómo se dice lo que se desea contar, los niveles discursivos, la marca de estilo con relación a la historia.

Este proceso es constructivista, progresivo y la tarea pone en escena nociones vinculadas a la teoría de Jauss y también a la noción de *lector informado* de Fish. Recordemos su definición que abarca tres aspectos importantes: a) el lector informado como hablante competente del lenguaje en el que está construido el texto; b) el lector en posesión completa de los conocimientos semánticos que un lector adulto aporta a su tarea de comprensión; y c) el lector como poseedor de competencia literaria (Fish, 1989:124); o el concepto de *archilector* de Riffaterre: "Llamaremos al grupo de informadores utilizado en cada estímulo o en una secuencia estilística entera, archilector" (1989:99).

De estos dos conceptos, el más operativo, a la hora de organizar las conclusiones de esta experiencia, ha resultado el de *lector informado* de Fish. En esta aparente oposición desarrollada por Jauss en el mencionado artículo se mane-

jan los conceptos de puramente intuitivo y de puramente empírico. Ni una cosa ni la otra, el lector ya trae consigo, al "espacio taller", una historia lectora y en el juego del proceso lector, con la dinámica del grupo de pertenencia, irá afinando dicho mecanismo, irá replicando, ampliando, regulando los conceptos para ampliar su horizonte de expectativas en un primer nivel de experiencia. Para ello tendré en cuenta el juego de *trial and error* al que se refiere Jauss, es decir el juego de preguntas y respuestas entre el lector y el texto.

El cuento escogido plantea ciertas cuestiones que, durante las tres sesiones de lectura llevadas a cabo, han permitido visualizar los antecedentes de la recepción y la gradual construcción de nuevos conceptos o descubrimientos respecto al texto.

En este sentido he elegido un relato que permitiera diversas entradas; es decir, cuyos espacios de indeterminación provocaran al lector a llenar los espacios vacíos en distintas direcciones: lo que la historia no dice, lo que la historia poco a poco va informando, lo que relaciona con la historia, por asociación, por referencias culturales próximas.

En primer lugar, he tenido en cuenta a la hora de elegir el cuento la reflexión de W. Iser, quien afirma que "cuanto más determinación pierden los textos, más comprometido estará el lector en la coproducción de su posible intención", sin olvidar que "si la indeterminación rebasa ciertos límites de tolerancia, el lector se sentirá fatigado en una medida no conocida hasta entonces" (1989:139).

En segundo lugar, el cuento permite ser leído como una noticia policial, como una historia de amor desgraciado, como una traducción de estructuras musicales a través del trabajo de la parodia.

Para mí ha sido de sumo interés advertir cómo se llega a la construcción del horizonte de expectativas y cómo a través del progresivo trabajo de la escritura creativa acompañado de reflexiones de orden teórico sobre las estructuras literarias, los grupos evidencian a mayor tiempo en el taller, una mayor posibilidad de verbalizar literariamente construcciones de mayor complejidad y profundizar en los niveles de la historia.

Asimismo el "después de la escena de lectura" ha permitido crear filiaciones para poder continuar profundizando en las relaciones del texto con otros textos y no sólo los conceptos intraliterarios que aparecen en los niveles iniciales.

Mi interrogante coincide con la frase que emerge del artículo del Jauss cuando afirma: "Ahora bien, cómo hay que sacar a la vez, como por arte de encantamiento, del sombrero vacío del texto esa praxis vital alternativa, y cómo puede ser 'simulada' (¿palidez simulada?), sigue siendo misterioso para nosotros, como lo sigue siendo, por lo demás, el siempre invocado 'significado intencional del texto', por el que en vano se espera hasta el final de la investigación" (1987:67-68).

Si esta intencionalidad a la que se refiere Jauss es referencial al autor, es sabido que a menudo la lectura sobrepasa estas intenciones primeras, puesto que en muchos casos ni los mismos autores tienen completamente claras sus intenciones a la hora de concretar una obra. Si la intencionalidad se refiere a los efectos del texto sobre el lector, sabemos que serán múltiples y que cada lector construirá otro texto a partir del proceso de lectura.

El sombrero "lleno" del texto

A modo de ejemplo sólo citaré textualmente los comentarios de un grupo correspondiente al primer nivel de asistentes al taller de escritura.

Daniel (22 años, escribe en castellano. Prefiere leer literatura erótica y pornográfica. Ha asistido a pocas sesiones de escritura creativa):

> Funes entra dentro de la historia como alguien frívolo, que les cambia la vida por completo. Todos se sienten atraídos por él, las mujeres se le tiran encima. Funes se enamora. Funes es asesinado, es un crimen pasional. No supe ver bien quienes lo mataron. Hay una mezcla de voces, con un entrevistador en *off*. Los que hablan se 'echan la pelota unos a otros'. La sombra es un recurso para dar intriga, no aparece más en el resto de la historia. He tenido que buscar palabras en el diccionario. Busqué en un diccionario de los años 40 para encontrar ciertas palabras.

Francesc C (21 años, es bilingüe, estudia filología inglesa, asiduo lector de Joyce. Declara haber leído a Borges y Cortázar):

> Yo no sé si he profundizado, pero se narra un crimen. Aparecen muchas voces. Como una orques-

ta en la que cada música interpreta su música. Vemos el punto de vista de cada instrumento. Funes y sus compañeros son instrumentos que explican la historia. Lo que me ha llamado la atención es el modo de ordenar el discurso. El personaje (Funes) se define a través del punto de vista de los otros. Es un recurso ingenioso. Aunque la historia es convencional: celos, crimen, mujer por el medio, vidas disipadas (Risa de los compañeros cuando dice esta frase), lo que me ha llamado la atención es la musicalidad del texto, algo así como polifónico y las imágenes que me encantan: 'Fue Funes con la noche oliendo a tango...', 'un cielo que era al tiempo la calle'. Podríamos relacionar cada instrumento con el tipo de sonido que producen. Las voces aparecen desordenadas como es la música, cada uno es un instrumento que habla. El cantor lo que muestra es que Funes le quita fama, protagonismo. Para mí es una tragedia de kilombo.

Cristina (55 años, argentina. Lectora de literatura italiana, trabaja en una editorial, prefiere las novelas policiales como entretenimiento. Actitud obsesiva hacia el manejo del lenguaje en los niveles de uso-norma / correcto-incorrecto):

No me sorprende tanto el texto. Tipos como Funes he visto y existen. Me lo pasé muy bien leyendo, la descripción de los personajes está muy lograda. Conozco el ambiente. Me encantó. Cada personaje tiene una personalidad muy concreta. El director: tiene fama de gafe, sueña con el pasado. Todas las características hablan de un origen diverso, también de distintas raíces.

Fernando (50, bilingüe, psicoanalista, le agrada jugar con el lenguaje, tiene una actitud provocativa hacia el grupo. A menudo su interpretación se realiza desde la posición interpretativa analítica):

A mí me resultó difícil leerlo. Me pareció que había una queja. Lo viví como un desconcierto, no como un concierto. El texto me pareció en su escritura barroco. Yo me iba del texto. Para mí era un sitio donde los músicos no se habían puesto de acuerdo. Hay rivalidades como entre españoles y catalanes. El subtexto me dice otras cosas: racismo, xenofobia. Paladino y otros nombres son como nombres publicitarios, yo le pregunto: ¿qué sujeto hay detrás del nombre? ¿por qué se le pone Osiris? ¿A qué te suena Julito Díaz? No es lo de Mafalda, sí es Manolito, el hijo del tendero. Osiris marca la distancia, Kraimer es como decir 'cabeza cuadrada', como llaman aquí en España a los alemanes.

A partir de esta afirmación de Fernando se produjo un debate muy caótico sobre los nombres y sus representaciones en países de gran heterogeneidad social como es la Argentina.

Observaciones producidas a partir de este primer proceso de lectura

Este grupo ha puesto el acento en los aspectos de la historia y de la construcción de los personajes. Sus puntos de discrepancia se han referido a cuestiones léxicas (diferencias entre vocablos del lunfardo y sus posibles equivalencias en España, por ejemplo: palabras como macarra, chorizo, gigoló). El hincapié puesto en el nombre ha sido condicionado por elementos extraliterarios. Fernando es psicoanalista y pregunta al sujeto que está detrás del nombre. Ya Roland Barthes (1967) explicita esta problemática del nombre en su estudio "Proust y los nombres".

Las preocupaciones de los jóvenes lectores se han centrado en la construcción de la figura femenina (la mujer fatal, condensada en Rosario, en oposición a la novia buena, proyectada en Lidia). Al participar de la experiencia dos argentinas el debate se centró más en el ritmo, la música, los caracteres, buscando más los criterios de verosimilitud del relato que los criterios de verdad.

La inexperiencia lectora del grupo se puso de manifiesto en su imposibilidad de acceder a este texto como una "re-creación" de un mito. La argumentación más próxima se centra en la idea de fatalismo, tragedia, coro de mujeres, Funes como enviado de los dioses. Pero todos estos elementos en su totalidad no les ha permitido acceder al mito de Orfeo como núcleo generador de la historia.

Asimismo aparece clara la afirmación de W. Iser ya citada, algunos alumnos frente a la dificultad que ofrecía el léxico y la pereza que les provocaba tener que buscar palabras que no conocían, lo han leído una sola vez o han rechazado el texto. He aquí cómo las zonas de indeterminación han causado desasosiego, "desconcierto", como señaló Fernando, "más que concierto".

El grupo pone en escena durante este proceso la ausencia de nociones literarias: traducción

de niveles de oralidad, correspondencias musicales, polifonía, construcción fragmentaria.

Como suele suceder con los grupos de principiantes que leen con lo que denomino "lecturas de superficie", la preocupación se halla en reconstruir la historia, en comprenderla; no tanto en deconstruir sus estructuras o hacerle preguntas al texto.

El siguiente conjunto de participantes muestra una historia diferente. Las alumnas asisten al taller desde hace tres años, una de ellas, Marita (40 años) es traductora; otras han participado en seminarios de lectura crítica (Gemma, 30 años y Pepa, 40 años). Ambas han ganado algunos premios de cuento breve. Sólo a modo comparativo citaré algunas de las conclusiones más relevantes a las que han llegado durante sus exposiciones. El grupo, en general, se muestra más preocupado por las estrategias de construcción del relato. Marita afirma que hay cortes por el formato (estructura fragmentaria de la narración), pero que en relación a lo que se cuenta, hay como una única voz. Pepa es la única que ha investigado en los diccionarios de mitos, establece relaciones entre Orfeo/Funes y Lidia/Eurídice. Asimismo ha indagado la relación entre el morir descuartizado de Osiris (dios egipcio) y el descuartizamiento de Funes. No llega a concretar la relación de desplazamiento metonímico, pero se acerca en la descripción realizada a dicho concepto.

Pepa analiza el nombre Funes, lo asocia a funesto, desgraciado y comenta que ha leído un cuento de Jorge L. Borges: "Funes, el memorioso", para ver si había elementos comunes. Afirma que Funes, el memorioso, queda tullido. También hay una tragedia en el texto de Borges. Es la única participante que ha buscado fuentes literarias, históricas, relacionadas con el héroe del relato, y las ha escrito como un informe de lectura ordenado. Pepa es la única que expresa la problemática de género en relación con "Las sombras", como personaje que habla: "Como cambia de masculino a femenino, cuando hablan las sombras", afirma Pepa. Esto reconduce al grupo de compañeras. Vuelven a la zona textual correspondiente, se afina la comprensión y se profundiza sobre los aspectos genéricos; descubren entre todas que el yo de la sombra es masculino y que en verdad se devela al final: "Ése soy yo, un muerto, ponga sombra nomás, sombra entre sombras, a veces vuelvo sombra a esa esquina" (24).

Gemma aporta otro elemento comentado por el resto de las participantes: lee el cuento como un cuento policial, afirma que es como si se tratara de un núcleo mínimo: un asesinato, y como si el autor recreara la situación narrativa tomando como forma la de una orquesta de tango. Dice: "A mí más que el qué, me sorprendió el cómo. El qué es un cuento policial y el cómo es la pieza musical en la que intervienen distintos instrumentos y cómo va creando el *suspense* a partir de la intervención de éstos".

Mientras Marita no ha comprendido cómo muere Funes, Gemma y Pepa vuelven al texto y leen de nuevo y completan la información. Gemma agrega un elemento nuevo: la extensión de los fragmentos se va condensando a medida que llegan al final, como si fuera una partitura musical.

Por otra parte, el grupo ha diferenciado entre voces que reproducen las voces de los músicos y el elemento fantástico de hacer hablar "La sombra", "El patio". Humanización que alcanzan un fuerte tono lírico. Las cuestiones que quedaron sin responder han sido las siguientes: "¿Qué es Intimas? ¿Qué es Mala Junta, cuál es su letra? ¿Cómo se llama la milonga incluida en el texto? ¿Qué relación puede haber entre La Traviata y esta historia? ¿Qué relación puede haber entre Las Furias y las mujeres que mataron a Funes? Volver a los mitos.

Seguir en el proceso de investigación, a partir de las preguntas formuladas por el grupo permitiría continuar profundizando la lectura del relato en varias direcciones. Recuerdan el concepto de intertexto y cabe agregar que algunas de las participantes ya han reescrito y transformado mitos, como parte del programa de escritura y han leído cuentos que muestran los procesos de intertextualización: "La casa de Asterión" de Jorge Luis Borges, "Fuera de lugar" de Pedro Orgambide, "Circe" de Julio Cortázar.

Las tres lectoras se mueven por diversas motivaciones: Marita lee desde las emociones, una suerte de lectura intuitiva, muestra una actitud catártica según la clasificación de Jauss, ella vive las pasiones de los personajes, se deja envolver por ellas. Gemma, por su parte, muestra una actitud irónica, distanciada; Pepa, es una lectora que manipula los materiales, las relaciones con otros textos, busca las alusiones a otros textos, su actitud se acerca a la del crítico literario, no se emociona ni se deja envolver por la historia.

Otras alumnas del mismo grupo manifiestan su imposibilidad por buscar demasiadas relaciones intraliterarias y extraliterarias y se asombran de que un texto haya sido escrito de esa manera. "Nunca había leído un cuento escrito así", dice Nieves (65 años, quien manifiesta escasa variedad en sus lecturas y poca cultura general).

El tercer grupo con el que he llevado a cabo esta experiencia está compuesto por cinco personas: Elizabeth, Elena, Javier, Montserrat y Santiago. El promedio de edades es entre 25 y 30 años. Son buenos lectores y participan del Nivel II del Programa del Taller, correspondiente a "Teoría y técnica del cuento". Dos de ellos son periodistas, el resto no tiene vinculación profesional con la literatura, desempeñan otro tipo de actividades (turismo, administrativo, técnico de laboratorio). Elena y Elizabeth traen por escrito las reflexiones que han hallado durante la lectura realizada en casa.

Elena es la única que ha tenido en cuenta "la época" en la que se ubica la acción narrativa, según señala en su informe "época de glamour, orquestas y bailes". Para Elena la estructura por la cual cada personaje va entrando y agregando elementos y datos e información sobre la otra, la incita a seguir leyendo para llegar al final de la misma.

Mientras que para algunos: Fernando, Nuria, Nieves, esta fragmentación ha sido un obstáculo por su desconocimiento de técnicas narrativas fuera del modelo canónico, y por las dificultades que ofrecía el ritmo en la escritura; para Elizabeth y Elena han funcionado como estímulos creativos. Elena alude a la reconstrucción de una noticia periodística, es decir, de un supuesto crimen, Elizabeth lee el cuento como una estructura dramática.

Este tercer grupo aún no ha vivenciado a través de la escritura la posibilidad de transformación y escritura paródica que ofrecen los diversos materiales de la literatura (mitos, otros cuentos, elementos de la historia, ritos) y hacia el final de la sesión llega a algunas conclusiones que considero de gran riqueza respecto a las relaciones extraliterarias que han logrado establecer con el relato, al descubrir la posibilidad de reescritura e intertextualización. Las asociaciones han sido las siguientes:

1. Relación del cuento con la ópera, con el teatro y otras fuentes:

   • Por los cuadros/escenas casi estáticas (y fragmentadas).

   Elena es una asidua espectadora de ópera. Elizabeth vincula los cuadros con el teatro de costumbres.

2. El mito de Orfeo como núcleo generador del relato (Javier conoce el mito y si bien no lo recuerda con detalle, logra concretar algunas relaciones básicas: Funes/Orfeo; y Lidia/Eurídice), Santiago acerca el Fausto a esta historia por la relación que suscita Funes con los espectadores, con la orquesta y con el descenso al Infierno.

3. Santiago descubre la relación especular en la construcción: "Funes impacta (seduce) a todo el mundo, queda oscuro y es a través de él que los personajes se reflejan".

4. Inician juegos asociativos con los nombres. Este material se trabaja con profundidad durante las sesiones de escritura, están acostumbrados a utilizar diccionarios de nombres y etimológicos para trabajar: "Funes es funeral, mala suerte, funesto, desgarrado, yo sabía que algo iba a pasar, algo tenía que pasar" (Elena).

5. Montse vincula la estructura del relato con **Crónica de una muerte anunciada** de Gabriel García Márquez, porque afirma que la historia comienza por el final. Y el lector desde el inicio sabe que se ha matado a alguien, pero la narración permite dilucidar cómo ha sido el crimen. Es la única que ha prestado atención a la narración cronológica de los acontecimientos y a su ordenación secuencial. Comienza la historia por el final.

Con este grupo aparece a menudo el verbo imaginar, como parte del proceso lector, actitud que he asociado con el artículo de D.W. Harding, "Psychological processes in the reading of fiction", cuando afirma: *"The basic process connecting the onlooker with any event, real or fictional, involving living things, is that of imagining"* (1962:140). (El proceso básico que conecta al espectador con cualquier evento, real o ficcional, involucrándolo vivencialmente, es el de la imaginación.)

Este **imaginar** se extiende a sensaciones, satisfacciones, sentimientos que el texto des-

pierta en el grupo. Veamos un ejemplo: "Hay una canción intercalada, una milonga. Yo leía y llegué a imaginar la música, el canto, la voz" (Elena). Imaginar cómo una actividad productora dio lugar a "imaginar el texto como una ópera", "como una obra de teatro costumbrista con patio y señores estáticos". "Yo al señor Pedro me lo imaginé cantando arias de ópera" (Elena). "Yo me imagino un teatro como el de Lope de Vega, teatro costumbrista, historia de patio interior con todas las familias" (Elizabeth).

Para este grupo también, como sucedió con el primero, se evidencian ciertas preocupaciones del orden del origen del nombre. Para algunos sonaba extraño llamarse Osiris o Kraimer.

Lo que alcanzo a comprender, como coordinadora de la experiencia y lectora de la situación creada, es que estas preguntas y cuestiones extraliterarias evidencian cierta preocupación sobre la idea del origen, idea afianzada por la sociedad a la que pertenecen, poco consciente de/o con mucho temor a la idea de mestizaje o de hibridación. En este contexto esta "extrañeza" se explica y se vincula a los nacionalismos, que también marcan su diferencia sobre los orígenes de la gente según se apellide de un modo o de otro.

Conclusiones

He tomado en consideración la tesis dos de Jauss, que se refiere a las expectativas del lector entendidas como un sistema que puede ser verificado y a la tesis cuatro en la que retoma la idea de horizonte de expectativas, cuando trata de la posibilidad de su reconstrucción en cuanto perspectiva, dentro de la cual un texto ha sido producido y recibido por el lector, pero he dejado fuera de análisis la tesis número cinco, al referirse al aspecto diacrónico de la obra, introduciendo la noción de serie literaria.

Asimismo, me he servido de la categoría de indeterminación de Iser, entendida como el núcleo sobre el que gira el entramado: el elemento que sirve para poner en contacto al texto con el lector. Ha sido posible, así, observar en el cuento elegido una serie de espacios vacíos que tienen que ser llenados por el lector a fin de poder realizar la experiencia estética. Pero es importante recordar que el cuento elegido provenía de otro contexto cultural: el del tango. Desde la temática ponía al conjunto de participantes en situación de hacer/se preguntas que he intentado esclarecer en los puntos anteriores y que al mismo tiempo suscitaron en mí una serie de investigaciones posteriores.

Algunas notas posteriores

Ya desde mi lectura que intenta completar lo ya expuesto, me pregunto qué alcanzo a leer en estas inscripciones, es decir, hago mi propia devolución lectora al proceso vivido. Por un lado, advierto cómo se produce la apropiación de un discurso que proveniente de otra cultura presupone una serie de saberes relacionados con otras disciplinas: la música y en especial el tango, es utilizado como medio para contar y recrear otra mitología. Constantini recrea a Orfeo y experimenta las relaciones literatura/música que otros escritores latinoamericanos también pusieran en la escena literaria (Alejo Carpentier, Cabrera Infante, por ejemplo).

Algunas preguntitas para hacerle al texto serían: ¿Habría leído Constantini el cuento de Borges, "Funes, el memorioso"? ¿En qué año escribe Borges su cuento?

Por otra parte, el espacio recreado coincide con los dos núcleos de producción literaria del momento: el barrio, el café y las salas de baile, las referencias musicales que se mencionan son las siguientes:

Intimas: tango de Eugenio Cárdenas (letra) y R. Brignolo (música)

Se inicia

> "Hace tiempo que te noto que estás triste
> muchachita bullanguera y primorosa..."

Mala Junta: (1932) Sus compositores fueron Pedro Laurenz y Julio de Caro. La milonga citada por Osiris Demarchi es *Milonga de mis amores*, de Pedro Laurenz. Las referencias a la ópera se vinculan a los gustos musicales de la inmigración italiana que se asienta en la Argentina, en distintos momentos de su historia.

Cabe añadir que el cuento de Constantini, a su vez, ha sido recientemente adaptado al cine, "Funes, un gran amor"(1994) es una adaptación –bastante libre– del cuento. Centra la acción en un Buenos Aires de enfrentamientos entre caudillos conservadores, compadritos de barrio y

trabajadores. Funes no es en la película violinista, sino una pianista que se llama Azucena Funes. El director fue Raúl de la Torre, quien también redactó el guión cinematográfico. La acción está centrada en 1935, época en que Italia declara la guerra, Mussolini se enfrenta con Inglaterra, en Argentina se realizan elecciones y se muestra el descontento social de cantidad de obreros que trabajan en los frigoríficos.

Y si cabe aludir a un mito, en la película tiene que ver con el interdicto incestuoso del amor entre una tía y su sobrino menor que ella. Prohibición que debe ser castigada; doble muerte, como en el cuento, muerte del sobrino y de Azucena Funes. El prostíbulo es el espacio en el que se desarrolla la acción. Así, prostíbulo, café y sala de baile interactúan como espacios por donde circula la prohibición, el intercambio sexual y el disfrute sensual (de la danza y el canto).

De esta manera se enmarcaría no sólo dentro de una tradición literaria, que vincula la literatura con las expresiones populares del momento, sino que en un nivel diacrónico podría ser leída desde otro lugar, desde ese desplazamiento de horizontes, al campo de la realización cinematográfica.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1967) "Proust y los nombres." En R. Jakobson (1967) **Essays on the occasion of his seventieth birthday**. La Haya, Mouton.

Constantini, Humberto (1983) **Háblenme de Funes**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 9-36.

Fish, S. (1989) "La literatura en el lector: estilística 'afectiva'." En R. Warning (ed.) (1989) **Estética de la Recepción**. Madrid, La Balsa de la Medusa/Visor, 111-133.

Harding, D.W. (1962) "Psychological processes in the reading of fiction." **British Journal of Aesthetics**, **2**, 133-47.

Iser, W. (1989) "El proceso de lectura." En R. Warning, R. (ed.) (1989), **Estética de la Recepción**. Madrid, La Balsa de la Medusa/Visor, 149-165.

Jauss, H.R. (1987) "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura." En J.Mayoral (comp.) (1987) **Estética de la Recepción**. Madrid, Arco/Libros, 59-72.

Riffaterre, M. (1989) "Criterios para el análisis de estilo." En R. Warning, R. (ed.) (1989), **Estética de la Recepción**. Madrid, La Balsa de la Medusa/Visor, 89-111.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en abril de 2000 y aprobado para su publicación en octubre de ese año.*

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Presidente electo
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

Vicepresidenta
Lesley Mandel Morrow
Rutgers University
New Brunswick,
New Jersey

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Susan B. Neuman, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota
Patricia L. Anders, University of Arizona
Tucson, Arizona
Timothy V. Rasinski, Kent State University
Kent, Ohio
Ann-Sofie Selin, Cygnaeus School
Abo, Finland

252 BEST COPY AVAILABLE

Proyecto: Jornada institucional de lectura

KARINA ECHEVERRÍA

La autora es Licenciada en Enseñanza de la Lengua y Comunicación. Se desempeña como docente del área en el tercer ciclo de EGB, en el nivel Polimodal y en la formación de profesores (nivel terciario).

Bajo el lema "Leer es crecer", ideado por alumnos del 8º año de la EGB, el 13 de julio del 2001 celebramos nuestra primer jornada institucional de lectura en el Colegio San Ladislao de Olivos. Las actividades planificadas y desarrolladas en el marco de una campaña de promoción, que abarcó a alumnos, docentes, no docentes, directivos y padres, llegó a su punto culminante en esta jornada escolar cuyo centro fue el libro y la lectura placentera.

La inquietud surge de un primer intento de coordinar el área de Lengua a lo largo de toda la escolaridad. Descubrimos entonces que el eje de esa coordinación debe estar puesto, primordial e imperativamente, en la lectura. Formar lectores no es una tarea que pueda emprender un docente como objetivo promocional, sino que debe ser un objetivo institucional. Todas las áreas y niveles deben tener en cuenta este objetivo al formular los objetivos propios y específicos.

A su vez, surge la necesidad de redimensionar la lectura dentro del ámbito escolar y del aula. "La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de élites. Crea una comunidad de interpretación: el placer está en la palabra que se agrega a los libros" (Kaufman, 2001).

El Plan Nacional de Lectura plantea la necesidad de "hacer de la lectura un derecho social", y al referirse a la importancia de la promoción temprana de la lectura señala que:

> "La lectura es una práctica que los chicos y las chicas necesitan y tienen derecho a ejercer para enfrentar el futuro satisfactoriamente. Leer permite acceder a nuevos conocimientos, gozar de la literatura y los mundos que ella abre y estar en mejores condiciones para enfrentar el futuro. Las

BEST COPY AVAILABLE

personas lectoras tienen mayores posibilidades de insertarse en el mundo laboral, de interactuar socialmente y de desenvolverse como ciudadanos críticos y participativos. Además la lectura permite el encuentro imaginario con otros –autoras, autores, personajes–, propicia la concentración y la reflexión, promueve procesos de análisis, crítica, comparación, confrontación y nuevas búsquedas. (...) Leer permite, también, explorar los propios gustos, intereses e ideas."

El proyecto de esta jornada asimila los objetivos y propósitos del Plan Nacional de Lectura, y asume como objetivos institucionales:

- ◇ Promover la lectura placentera y recreativa en los niños, adolescentes y jóvenes de los distintos niveles de la institución.
- ◇ Concientizar a toda la comunidad educativa (directivos, docentes, no docentes, padres, alumnos) del protagonismo del libro en los procesos de adquisición de conocimientos y de desarrollo intelectual.

Implementación

Primera etapa: Campaña de promoción de la lectura

Los alumnos de 8° EGB en el ámbito de su taller de lectura comienzan a planificar una campaña de promoción de la lectura dirigida al resto de la comunidad escolar. Se realizan afiches con motivo del "Día de libro", 15 de junio, fecha en que se inaugura esta campaña. Se da a conocer el lema de la próxima jornada de lectura: "Leer es crecer", y se realizan afiches que generan curiosidad con respecto a algunas de las actividades a desarrollar durante la misma.

Paralelamente, los docentes guiados por un coordinador del proyecto y los directivos planifican las distintas actividades a realizarse en la jornada institucional.

Segunda etapa: Jornada de lectura

La jornada se organiza en horario escolar en los respectivos turnos (mañana y tarde). La duración de la misma es de cuatro horas reloj aproximadamente: de 7:45 hs. a 12:35 hs. para el turno mañana y de 13:00 hs. a 17:35 hs. para el turno tarde.

Durante la jornada se realizan diferentes actividades apuntando todas ellas a la promoción de la lectura placentera y recreativa. Estas actividades aparecen en los cronogramas de cada ciclo y nivel y se explican a continuación.

Taller de lectura

Se trata de un momento común de lectura silenciosa sostenida, en el que todos los cursos de todos los niveles y ciclos se concentran en la lectura de material de libre elección (con las salvedades del caso a realizar en cada nivel). La propuesta de este taller es que cada alumno, cada docente, cada directivo escoja previamente y traiga ese día un libro para leer.

Si queremos presentar a los chicos la lectura como una actividad placentera, el rol del docente consiste en "hacer evidente su propio interés y placer por leer y por escribir" (Nemirovsky, 1999, p.60). Es imprescindible que nuestro ejemplo sea claro, en esa hora debemos "devorar" un buen libro.

Los alumnos del 9° año de EGB y del nivel Polimodal (que podrían resultar los más difíciles de convencer) conocen ya esta metodología por haberla implementado durante todo un año en 8° de la EGB.

Este momento es de gran impacto para toda la comunidad educativa por diferentes motivos. En primer lugar por las consecuencias concretas y sensibles que se desprenden de él: un silencio absoluto en todo el edificio escolar, un clima absolutamente diferente para todos, una sensación de tranquilidad y paz activas, porque todos estamos en actividad. En segundo lugar es un buen espacio para el conocimiento de los gustos lectores de docentes y alumnos recíprocamente, y por lo tanto un momento enriquecedor y fértil, punto de encuentro generacional y disparador de nuevas propuestas de lectura para todos. En tercer lugar, es un momento protagónico para la lectura, aquí se juega el mayor conocimiento que podemos legar a nuestros alumnos: disfrutar de un momento de lectura "porque sí", libre y real.

Actividades creativas y recreativas en torno a la lectura

Se trabajan bajo la modalidad de taller en diversas actividades que involucran a cada curso de manera individual, a dos o más cursos interactuando recíprocamente o a la totalidad de la comunidad educativa.

Algunas de estas actividades pueden ser:

- ◇ *Actividades por curso* (estas actividades son planificadas

por cada docente con asesoramiento del coordinador):

- Análisis de paratextos: trabajo con catálogos de distintas editoriales analizando elementos paratextuales y generando conjeturas sobre el contenido de los distintos libros (escritura o ilustración de las hipótesis de contenido).
- Taller de historietas: lectura y análisis de historietas, ejercicios de ordenado, completado o producción de historietas.
- Elaboración de libros colectivos: invención, escritura e ilustración de libros colectivos en formatos diferentes (hojas de cartulina, hojas nº 6, etc.).
- Elaboración de un "Libro de las mil y una versiones" a través de la técnica de taller del "Muro descascarado", lectura del libro y elección de la versión más original, la más cómica, la más romántica, etc.
- Lectura en voz alta y dramatización de cuentos.
- Diseño de afiches para promocionar un libro leído.
- Elaboración y uso de "juegos de lectura" a partir de un libro seleccionado.
- Visita de sitios *web* destinados a la promoción de la lectura y análisis de hipertextos como soportes de lectura (en computación).
- El Nivel Polimodal compara diferentes sitios de autores previamente seleccionados.
- 2º y 3º años del Nivel Polimodal trabajan en la preparación de la 2da Olimpíada Nacional de Lectura que propone la elaboración de reseñas bibliográficas sobre libros de texto o literarios.

◇ *Actividades entre cursos*

- Pequeños escritores y grandes lectores: Actividad organizada a partir de la integración de dos cursos de diferente ciclo (8º y 1º de EGB), a partir de las propuestas del libro de Myriam Nemirovsky (1999). Los alumnos de 8º año preparan, dentro del mismo marco de la campaña de promoción de la lectura, la presentación creativa de cuentos para el primer año de la EGB: lectura expresiva en voz alta, audiovisuales, rotafolios, dramatizaciones o títeres. Se presentan los cuentos a los chicos de 1º. En este primer momento los grandes son los lectores y los pequeños son lectores de los cuentos, quienes reciben el texto mediatizado por la voz, la representación de sus compañeros mayores. En la segunda parte de este encuentro, los pequeños se convierten en los autores: se arman parejas de un pequeño y un mayor, el pequeño dicta un cuento al mayor que lo transcribe en un "librito" que previamente ha preparado para tal fin. Así los adolescentes se convierten en mediadores entre los pequeños y el código escrito. Este espacio es especialmente fértil para los adolescentes que cambian su rol convirtiéndose en responsables del proceso creador de los pequeños, que descubren la importancia de una lectura social en voz alta y que buscan optimizar su escritura para no cometer "errores" en la transcripción de los cuentos. A su vez es una fuerte motivación para los pequeños que se ven proyectados en sus compañeros más grandes.
- Talleres integrados en el segundo ciclo: La propuesta de integrar los tres años del segundo ciclo tiene como base mostrar que las divisiones a veces rígidas del sistema escolar no tienen límites cuando se trata de lectura y creatividad. Se organizan tres talleres variados: Cuenta-cuentos, Teatro e Historieta, y se invita a los chicos a inscribirse previamente y con total libertad en la propuesta que les resulte más interesante. El trabajo integrando cursos resulta motivador para los chicos y un buen espacio de intercambio y enriquecimiento mutuo.

◇ *Actividades conjuntas*

- Votación del *ranking* de los libros más leídos (se realiza mediante urnas ubicadas en los cursos y "cupones" o boletas de voto).
- Graffitis de los "recomendados" en los que los chicos vuelcan sus opiniones sobre libros leídos: pueden ubicarse en el patio o el salón. Promueven el enriquecimiento de todos los alumnos con las propuestas de sus pares.
- Maratón "Harry Potter": concurso de preguntas y respuestas en cuatro nive-

les (los cuatro libros) abiertos a todos los chicos de todos los niveles que hayan leído alguno de los libros. El premio de cada nivel consiste en un libro de la colección o de otra similar. La idea de esta maratón es descubrir que los gustos lectores pueden unir a alumnos de distintos ciclos y niveles (se anotaron alumnos desde 4° EGB hasta 3° Polimodal), y que no siempre mayor edad significa mejor lectura. La lectura más eficaz suele ser la que se realizó con mayor placer, sin presiones externas de ningún tipo.

- Feria del libro: convocatoria a las editoriales y librerías para promocionar y vender sus libros ese día. Los cursos visitan la Feria según un cronograma. Se sugiere a las editoriales una selección según un criterio institucional y un valor tope (para evitar que los chicos anden con mucha plata o que crean que todos los libros son caros).

Participación de las familias

Porque la escuela no es la única formadora de lectores, resulta fundamental contar con el apoyo de las familias. Para ello se enviaron previamente notas a las familias incluyendo algunas de las recomendaciones del Plan Nacional de Lectura, y se los invitó a apoyar el entusiasmo de los chicos por la jornada y por la lectura en general. En algunos años de la EGB, los padres y abuelos se acercaron a contar cuentos o los escribieron previamente para su lectura en el aula.

Evaluación y conclusiones

Resulta difícil evaluar un proyecto que pretende formar hábitos, pues la distancia es poca. Se puede decir que el resultado es bueno cuando vemos multiplicarse las inquietudes de docentes, padres y alumnos en torno a la lectura; cuando se genera un espacio de intercambio de docentes entre sí, de alumnos entre sí y de alumnos y docentes; cuando recibimos las propuestas de los padres. Pero la promoción de la lectura no es una actividad aislada y eventual, nos pide continuidad y coherencia en los planteos y los ejemplos personales. Hacia esa coherencia se plantean las posibles actividades que continúen esta primera experiencia institucional en el campo de la promoción de la lectura.

Nota

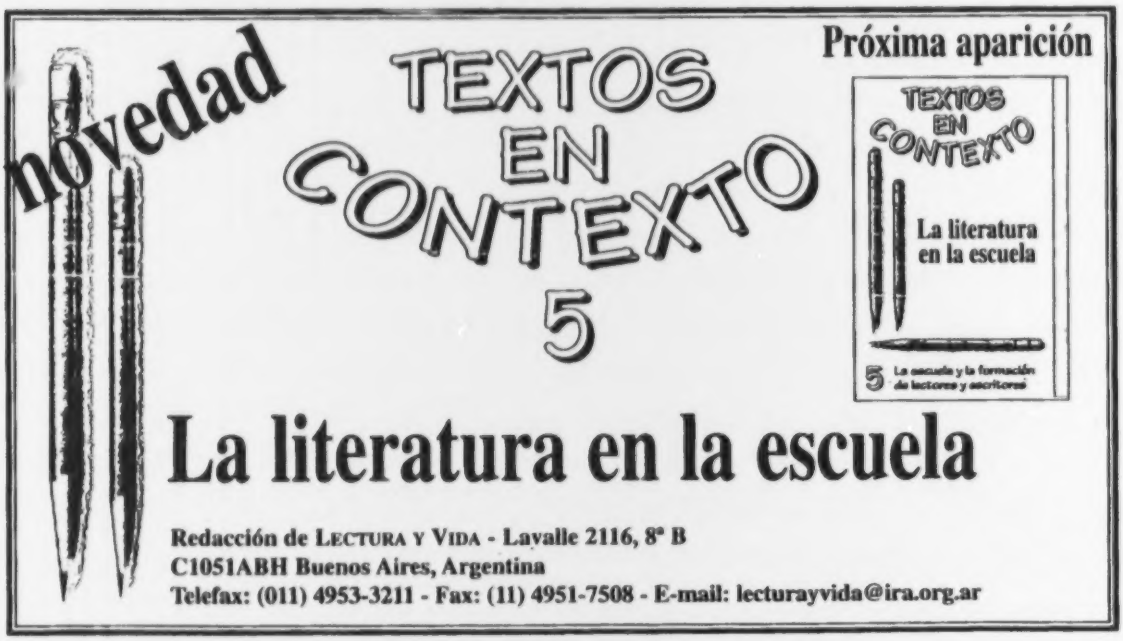
1. "Acerca de los chicos y la lectura" en www.lectura.gov.ar, 21/04/01.

Bibliografía

Kaufman, Ana María (2001) "El desafío de la coherencia en la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de toda la escolaridad de los niños." **Conferencia en Tenerife**, 12 de enero de 2001.

Nemirovsky, Myriam (1999) **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños**. México, Paidós, p.60

Este artículo fue solicitado por LECTURA Y VIDA *a su autora en setiembre de 2001.*



Anécdotas familiares: un espacio narrativo inacabable

Proyecto del aula: "Para salvar un retazo de Humanidad"

GABY VALLEJO CANEDO

Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Letras. Escritora con numerosos títulos publicados, entre ellos, narraciones para niños. Premio Nacional de Novela "Erick Guttentag- Bolivia", Premio Nacional al Pensamiento y la Cultura, año 2001, Sucre-Bolivia. Presidenta del PEN-Bolivia y de IBBY-Bolivia, miembro de ABOLEC (Asociación Boliviana de Lectura).

Fundamentos

Si observarnos la sociedad actual, la mayoría de los adultos tiene dificultades con la escritura. Muchos llegan al extremo de no escribir nada más que facturas, alguna nota urgente, y firmar. La escritura no ocupa ningún lugar en su vida diaria. No han descubierto el poder de comunicar, de testimoniar, de relacionarse con los otros, de cuestionar y argumentar con mayor fuerza que desde la oralidad, menos aún la posibilidad de registrar los íntimos momentos y el magnífico placer de escribir.

Esta situación de ausencia de la escritura en la vida diaria, que tiene múltiples orígenes –falencias de la escuela, la familia, falta de libros, excesiva presencia de la televisión, etc.– ha determinado una pérdida irreversible de millones y millones de experiencias de vida en todas partes del mundo. Hombres y mujeres, con las más apasionantes historias de vida, con infinitos proyectos personales y sociales han muerto sin haber dejado ni siquiera un testimonio, un texto que los recuerde.

Estudio de documentos, cartas, folios antiguos, partidas, testamentos, han develado hechos históricos valiosísimos y han ofrecido importantes informaciones sobre el hecho humano a antropólogos, sociólogos, lingüistas. ¡Cuán estupendos y variados hubieran sido los estudios sobre el ser humano si muchos de ellos hubieran ejercido alguna de las funciones de la escritura señaladas antes y hubieran registrado mínimamente sus experiencias de vida!

Dentro de los cambios de la escuela de hoy se habla de la escritura significativa, de privile-

giarla dentro de los quehaceres del aula; una escritura alejada de la copia, de las repeticiones, de los estereotipos. Sabemos que el niño que escribe, que participa en la construcción de su propia escritura, puede:

- ◇ Aprender a argumentar, ampliar sus ideas y sostenerlas.
- ◇ Apreciar lo escrito por sí mismo y por los demás.
- ◇ Releer y modificar con reflexión su propio texto.
- ◇ Estimular su propio pensamiento lógico.
- ◇ Descubrir su mundo interior, poblado de sentimientos, emociones y sensaciones.
- ◇ Activar datos que tienen guardados en la memoria.
- ◇ Diferenciar y apropiarse de las distintas modalidades en que aparece la escritura.
- ◇ Desarrollar sentimientos de autoestima.
- ◇ Apropiarse poco a poco de un lenguaje simbólico y poético cada vez más complejo.

Para alcanzar esos niveles de escritura, los niños deben ser protagonistas de las más diversas estrategias alternativas de escritura y su frecuencia debe ser una característica del quehacer escolar.

Una de las prácticas escolares que facilita mejor el alcance de las competencias anteriormente señaladas es el proyecto de aula. Por eso presentamos una experiencia.

Contexto referencial

Con el apoyo de estas consideraciones se ha realizado una práctica concreta: un proyecto de aula titulado "Para salvar un retazo de la Humanidad".

La presente experiencia de escritura en colectivo fue realizada en el Centro Educativo Integral "Villa de Oropesa" de la ciudad de Cochabamba, Bolivia, en la materia de Lenguaje, con alumnos del séptimo grado de primaria. Fue un trabajo realizado durante un trimestre, en combinación con otras actividades de aula.

Objetivos

Se buscó que los estudiantes participen en:

- o La planificación del proyecto y los convenios de trabajo como prácticas de aula.
- o La incorporación de la vida a los textos escritos por ellos mismos.
- o El descubrimiento de las experiencias emocionantes y jocosas de los abuelos, padres, hermanos.
- o La incorporación de los distintos miembros de la familia al proceso de indagación, escritura, tomas fotográficas y en el conocimiento posterior del material final.
- o La organización colectiva de un libro especial de las familias de todos.
- o Dotación de un ejemplar a la biblioteca del aula y otro a la biblioteca del colegio.
- o Presentación del texto en la Feria del Libro de la escuela.

Metodología

Dentro de la metodología de proyectos de aula, los alumnos fueron estimulados por la docente a elegir un tema de trabajo para un trimestre. Ésta fue la primera etapa de diseño del proyecto. Se decidieron por las anécdotas.

Los mismos alumnos, a través de reflexiones y aportes de los diversos grupos de trabajo escribieron los objetivos del proyecto. Eligieron a sus padres y luego a sus familiares más cercanos como fuente de recopilación para el anecdotario. Elaboraron un cronograma de actividades guiados por la docente y apoyados en un calendario. Precisaron etapas. Definieron responsabilidades, diseñaron el formato del texto final. Escribieron un convenio de trabajo que fue firmado por cada uno de los alumnos.

La segunda etapa de ejecución del proyecto, que duró tres meses, comprendió a su vez subetapas: información del proyecto a la familia, recopilación mediante relato oral de informante, posterior escritura del texto por el alumno, reencuentro con el informante para el conocimiento del texto, modificaciones por consenso. Se permitió la modalidad elegida por algunos padres, de escribir ellos mismos el texto o dictarlo a sus hijos.

La tercera etapa de agrupación de los textos de acuerdo al origen: padres, madres, abuelos, hermanos y textos de anécdotas propias. Lectura en aula de los textos de cada grupo. Sugerencias de los alumnos para mejorarlos. Devolución de los textos para corrección ortográfica, para la colocación de la foto de cada informante y en algunos casos, para incluir sugerencias del grupo o de la docente.

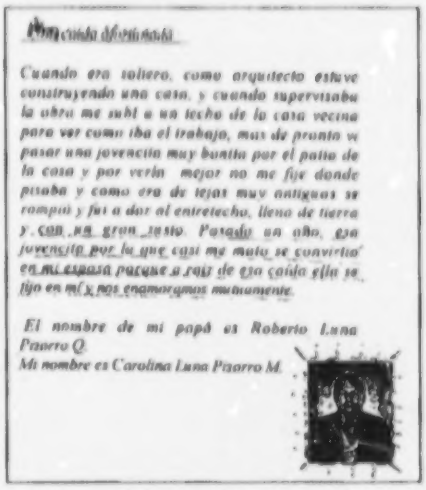
La cuarta etapa era la de selección de título, de acuerdo con propuestas y votación. También se incluyó en esta etapa la redacción colectiva del prólogo, titulación de las partes, numeración y armado del libro para su posterior encuadernación.

La quinta etapa, la más emocionante, la época de circulación del libro entre las familias de los participantes. Como circulación, también se entendía, la entrega de un ejemplar a la biblioteca de aula y otro a la biblioteca del colegio. No fue menos importante la exposición del volumen en la Feria del Libro del colegio.

Resultados

La mayor satisfacción de los participantes fue lograr un libro trabajado por todos, cuya circulación entre los miembros de las familias fue inmediato.

Cada texto tiene el sello personal del autor en la presentación: a mano, a máquina de escribir, en computadora, con fotografías, con una diagramación especial, a colores, etc. Se incluyen dos páginas del libro.



Cuando era soltero, como arquitecto estuve construyendo una casa, y cuando supervisaba la obra me subí a un techo de la casa vecina para ver como iba el trabajo, mas de pronto vi pasar una jovencita muy bonita por el patio de la casa y por verla mejor no me fije donde pisaba y como era de tejas muy antiguas se rompió y fui a dar al entretecho, lleno de tierra y con un gran susto. Pasado un año, esa jovencita por la que casi me mato se convirtió en mi esposa porque a raíz de esa caída ella se fijó en mí y nos enamoramos mutuamente.

El nombre de mi papá es Roberto Luna Pizarro Q.
Mi nombre es Carolina Luna Pizarro M.

Una caída afortunada

Cuando era soltero, como arquitecto estuve construyendo una casa, y cuando supervisaba la obra me subí a un techo de la casa vecina para ver como iba el trabajo, mas de pronto vi pasar una jovencita muy bonita por el patio de la casa y por verla mejor no me fije donde pisaba y como era de tejas muy antiguas se rompió y fui a dar al entretecho, lleno de tierra y con un gran susto. Pasado un año, esa jovencita por la que casi me mato se convirtió en mi esposa porque a raíz de esa caída ella se fijó en mí y nos enamoramos mutuamente. El nombre de mi papá es Roberto Luna Pizarro Q. Mi nombre es Carolina Luna Pizarro M.

El libro fue creciendo a medida que circulaba entre la gente mayor. Se fue armando otro texto con las apreciaciones de los padres. Como muestra publicamos una apreciación escrita por una mamá, la pedagoga Teresa Alem:

"Son varias las ideas y sentimientos que tuve al mirar este hermoso libro:

- Una maravillosa forma de comunicarse entre mamás, papás, hermanos, hijos.
- Es lindo saber que siempre pasan cosas extraordinarias, siendo éstas tan cotidianas, pueden todavía hacernos salir de la rutina.
- A través de las fotos y anécdotas, podemos reconocer a la familia de los y las amigas de nuestros hijos, eso es fundamental en estos tiempos con tanta soledad, aislamiento y desconfianza.
- La manera de expresar de cada participante y el realce colorido según la persona y la anécdota, le da un toque personal de originalidad al libro, sin igual.

BEST COPY AVAILABLE

- La rotación del libro casa por casa y la manera de involucrarnos a las mamás en sus actividades, creo que es algo a retomar en nuevas iniciativas.
- Sinceramente. El libro de anécdotas me ha encantado."

Una anécdota más: Llevé el libro a fotocopiar y cuando volví a recogerlo, toda la familia que atiende en la fotocopiadora me esperaba leyendo el libro, riendo entre todos y acordándose de sus propios momentos especiales. Mientras terminaban de hacer las fotocopias me contaron parte de su historia familiar y entablamos una conversación amistosa, todo gracias al Libro.

Evaluación

La evaluación constituye un excelente instrumento de construcción de un conocimiento. Como tal sirvió para el aprendizaje de las partes de un proyecto, la diferenciación de las mismas y la aproximación real a los sucesos.

Una forma de evaluación fue realizada con los mismos estudiantes, revisando el cumplimiento de los objetivos y el cronograma. Detectaron la falla de un grupo, por tanto la realización parcial de un objetivo.

Una segunda forma de evaluación fue la resolución de un cuestionario diseñado por la docente sobre los conflictos y satisfacciones de los estudiantes en la elaboración del libro y sobre los distintos sentimientos por los que atravesaron durante el proceso. Permitió descubrir que muchos niños viven en hogares de padres divorciados, o separados, de padres con graves conflictos de pareja, lo que dificultaba la realización del trabajo o el silencio de los niños frente al desafío de convertir a sus padres en coautores de un libro.

Posteriormente, se pidió un informe de los grupos de trabajo sobre la respuesta de los visitantes a la Feria del Libro de la escuela y el comportamiento lector frente al libro expuesto. Se ofreció una información variada sobre los comentarios orales emitidos por los visitantes. Un ejemplo interesante: una visitante de la Feria del Libro leyó con especial interés y pidió el préstamo posterior del libro para una fotocopia.

Otra de las formas de evaluación de los materiales finales fue la visita del libro a las casas de todos los alumnos, bajo el compromiso de procurar la lectura del mismo con todos los miembros de cada familia. Muchos de ellos escribieron notas de apreciación y comentarios que, además, fueron leídos con gran placer en el curso. Fue una forma muy rica y significativa de evaluación.

El libro fue una forma compartida de "salvar un retazo de la Humanidad".

Bibliografía consultada

Alvarado, Maite y Gloria Pampillo (1988) **Talleres de escritura**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Arellano-Osuna, Adelina (1992) **Lenguaje Integral. Una alternativa para la educación**. Venezuela, Editorial Venezolana.

Condemarín, Mabel; Viviana Galdamez y Alejandra Medina (1995) **Taller de Lenguaje**. Santiago, Editorial Dolmen.

Domínguez, María y Mabel Farfán (1996) **Construyendo desde lo cotidiano**. Santiago, Pedagogía de la lectoescritura, UNESCO, Andrés Bello.

Espinosa, Carolina (1998) "La construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires." **Lectura y Vida**, Año 19, N° **2**, 38-42

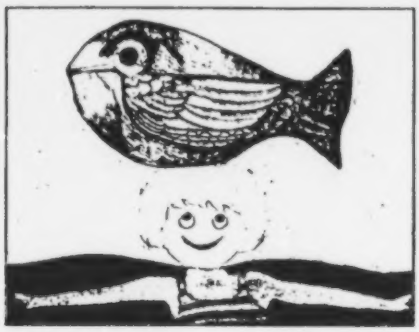
Goodman, Kenneth (1989) **Lenguaje Integral**. Venezuela, Editorial Venezolana.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.

Weinschelbaum, Lila (1994) **Talleres infantiles de creación literaria**. Bogotá-Buenos Aires, CERLALC - Aique Grupo Editor.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA en el mes de marzo de 2001 y aceptado en el mes de agosto.

Libros y revistas



Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Exploring values. Throught literature, multimedia and literacy events
Patricia Ruggiano Schmidt y Ann Watss Pailliotet (eds.)
International Reading Association
Delaware, 2001
243 páginas

Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la escuela infantil
Santiago Molina García
Ediciones Aljibe
Málaga, 2000
187 páginas

Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria
Raquel Glazman Nowalski
Paidós, Educador
Barcelona, 2001
191 páginas

Early literacy instruction in kindergarten
Lori Jamison Rog
International Reading Association
Delaware, 2001
108 páginas

A mí la tele me enseña muchas cosas
Roxana Morduchowicz
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 2001
183 páginas

Reading Comprehension Strategies for independent learners
Camille Blachowicz y Donna Ogle
The Guilford Press
New York, 2001
274 páginas

Entre líneas
Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura
Maite Alvarado (coord.)
Flacso Manantial
Buenos Aires, 2001
144 páginas

Working together
Reading and writing in inclusive classrooms
Marilyn C. Scala
International Reading Association
Delaware, 2001
173 páginas

Comprensión lectora
El uso de la lengua como procedimiento
María Teresa Bofarull y otros
Graó
Barcelona, 2001
169 páginas

La universidad argentina en tránsito
Ensayos para jóvenes y no tan jóvenes
Marcela Mollis
Fondo de Cultura Económica
Buenos Aires, 2001
147 páginas

Comprehension strategies for middle grade learners
Charlotte Rose Sadler
International Reading Association
Delaware, 2001
81 páginas

Imaginar, facilitar, transformar Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural
Melanie Uttech
Paidós, Maestros y Enseñanza
Buenos Aires, 2001
195 páginas

Life's Literacy Lesson Poems for teachers
Steven L. Layne
International Reading Association
Delaware, 2001
72 páginas

¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia
Silvia Duschatzsky
Alejandra Birgin (comps.)
Flacso Manantial
Buenos Aires, 2001
149 páginas

Violencia y escuela
Julieta Imberti (comp.)
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 2001
206 páginas

Revistas

Letras de Hoje
N° 125, Setembro de 2001
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Revista latinoamericana de innovaciones educativas
Año XIII, N° 35, 2001
OEA - Organización de los Estados Americanos
Argentina

La lectura.
Año 5, N° 4, octubre 2001
Asociación Argentina de Lectura
Buenos Aires

La Educación en nuestras manos
N° 64, Julio-Agosto 2001
SUTEBA, Buenos Aires

Revista Leitura
N° 01, Jan - Jun 2001
Associação Internacional de Leitura
Conselho Brasil Sud

Recreating the classroom 2000-2001 Catalog
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

College English
Vol. 63, Number 6, July 2001
Vol. 64, Number 1, September 2001
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

The Reading Teacher
Vol. 55, N° 1, September 2001
International Reading Association

Reading Research Quarterly
Vol. 36, N° 3, July/Aug/Sept 2001
International Reading Association

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 45, N° 1, September 2001
International Reading Association

RESEÑA

El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas

Graciela M. Carbone (directora)
Luisa Coduras, Silvia Martinelli,
Luis María Rodríguez,
María Teresa Watson

Miño y Dávila Editores
Buenos Aires, 2001
254 páginas

Realizar una investigación en torno a los textos escolares implica, para Graciela Carbone, reconocer su sentido no sólo en relación con las estructuras y diseños curriculares sino también en articulación con las voces de alumnos, padres, maestros o supervisores que asignan significados nuevos a estos textos en las escuelas. Desde ese marco, las voces que se escuchan a lo largo de este libro permiten construir la trama de una urdimbre que los investigadores entretejen con el objeto de entender en toda su complejidad los modos en que losa libros de texto se incorporan en las propuestas de enseñanza.

La introducción del libro nos propone comenzar a indagar en la definición de los textos escolares recogiendo apreciaciones diferentes correspondientes a distintos marcos interpretativos que permiten entender el punto de partida de la investigación. Las miradas de investigadores argentinos y extranjeros son el marco desde el que los autores plantean categorizaciones diversas, comparan definiciones, proponen distinciones. Una de éstas es la que nos permite diferenciar los manuales convencionales, por su selección y organización de contenidos y por el desarrollo de actividades ajustadas a programas, de los manuales modernizados en los que se aprecia un mayor cuidado en las ediciones y en el desarrollo de textos que proponen rupturas en los formatos didácticos y comunicacionales tradicionales.

Esta introducción lograda con enorme intensidad opera fundamentalmente con el propósito de definir más claramente el objeto li-

bro de texto. Particularmente interesante resulta la focalización del análisis en el ámbito de la producción de materiales en el área de ciencias sociales, capítulo a cargo de la directora de la obra, Graciela Carbone. En su trabajo, las voces de Bloch, Le Goff y Heller nos permiten aproximarnos al conocimiento histórico, su relación con la formación de la conciencia histórica y el rol de la historia en la enseñanza. Destacamos en el cierre de este capítulo las preguntas y advertencias que se hace la autora –preguntas polémicas y acusadoras que desmadejan toda la investigación realizada–, y la muestran con su visión de educadora y su compromiso por la educación.

El estudio de la lengua en los textos escolares, el cuento y la historieta constituyen otros capítulos escritos por los integrantes del equipo de investigación que muestran cómo pueden reconstruirse estos textos desde ángulos diferentes con el objeto de profundizar el análisis. Luis María Rodríguez escribe en torno a la lengua en los textos escolares. Se trata de un capítulo breve que expresa, fundamentalmente, la metodología de trabajo, la forma de abordaje y la posibilidad de establecer reflexiones interpretativas que no temen el valorar o el tomar partido o posición. Por otra parte, el capítulo en el que se analiza el cuento en los textos escolares, escrito por Luisa Coduras y Silvia Martinelli, parte de algunas preguntas clave como qué es leer, qué es literatura infantil, qué es la narración o qué es el cuento, con el propósito de abordar las respuestas que se inscriben en las voces de otros. Sin embargo, resulta de lo más interesante identificar la reconstrucción de las voces de los otros como los puntos de inflexión en un camino marcado por las autoras. Son voces a veces muy disímiles o distantes que acortan recorridos en la trama fina que construyen las autoras, voces citadas por otras voces, desde Borges o Edgar Alan Poe y el recuerdo de las de La Fontaine, Horacio Quiroga o María Elena Walsh. En ese recorrido irrumpe el análisis de los cuentos incluidos en los libros de texto a partir de una tipología que permite una clasificación y una serie de descriptores del estudio de coherencia y cohesión y niveles de lecturabilidad. Las autoras alcanzan conclusiones polémicas que no relatamos por las mismas razones por las que no contamos los finales de las películas que vemos: podrían, a nuestro entender, hacernos perder la magia. Sin embargo, queremos señalar que estas polémicas dan cuenta de las paradojas del sistema educativo.

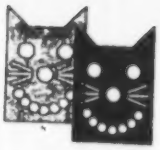
En el capítulo 5 del libro titulado "Semiótica de los géneros de comunicación social" escrito por María Teresa Watson, se analiza el género historieta en el libro de texto escolar. La autora asume una especificidad metodológica para el trabajo y clasifica en cuadros ordenadores aquello que recoge en los textos escolares de siete editoriales. La función informativa, la apelativa y la productiva son analizadas y rastreadas en las historietas. Watson describe, interpreta y advierte en un análisis que resultará seguramente muy atractivo para escritores y editores que encontrarán en este capítulo buenas pautas para la producción. El análisis crítico que plantea la autora nos remite a encontrar el debate en torno a las trasposiciones y la problemática en la que se inscriben estos géneros cuando, lamentablemente, pasan a ser objetos para la enseñanza. Quizás en estos casos habría que hablar de traiciones más que de trasposiciones, pero eso ya implica una nueva interpretación que invitamos a reconstruir en las páginas del capítulo.

En un orden diferente a este comentario, se sitúa el capítulo primero del libro. Escrito por Luis María Rodríguez, en él se explicita de manera meticulosa y ordenada el trabajo de investigación llevado a cabo y que permitió la construcción de la investigación. En este caso el autor define los objetivos del trabajo, tales como explorar conceptualizaciones y juicios de los actores sociales de la educación en torno a los textos, evaluar las propuestas editoriales vigentes y contrastar con juicios anteriores, evaluar las prácticas curriculares que involucran el empleo de textos y contrastar con las conceptualizaciones. Excelente capítulo metodológico en el que se aclaran los puntos de partida, los enfoques, las referencias y las categorías que sirven para el análisis. El capítulo tiene unidad teórica y epistemológica y logra mostrar el entramado de la investigaciones realizadas. Adoptando un instrumento como el de la prueba "cloze", lo resitúa, lo problematiza, lo expande y lo usa como contrastación y triangulación con otros datos en un marco en el que se utilizaron 32 instrumentos para la obtención de datos.

En síntesis, **El libro de texto en la escuela** da cuenta de un trabajo en colaboración desarrollado por un equipo de investigación en el que se destaca el respeto por las voces de los otros al construir un entramado de sentido que ofrece un marco de análisis y un claro encuadre metodológico para la construcción. Un libro que muestra que la tecnología educativa, en manos de especialistas creativos y rigurosos, cuando incorpora el estudio de los libros de texto lo puede hacer versátilmente desde marcos diversos –semióticos, lingüísticos, sociales, pedagógicos– a fin de enriquecer la mirada y mostrar en toda su complejidad la potencia de un campo en desarrollo y crecimiento.

Edith Litwin
Profesora e investigadora
Universidad de Buenos Aires

BEST COPY AVAILABLE



Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Hasler, Eveline: **La escuela vuela**. Traducción: Ana Garralón. Ilustraciones: Juan Gedovius. México: Fondo de Cultura Económica. Colección A la orilla del viento, 1977, 38 páginas.

◊ El protagonista del cuento, Andi, tiene cara de "col avinagrada" porque no le gusta nada. No saluda a nadie. Hasta que un día una anciana le concede tres deseos. No le hace caso a esta circunstancia. Pero al cumplírsele los mismos, esa misma mañana, empieza a ver todo con nuevos ojos *(cuento)*.

Lobel, Arnold: **Historias de ratones**. Traducción: Xosé Manuel González. Ilustraciones: Arnold Lobel. Portugal: Kalandraka, Colección Libros para soñar, 2000, 64 páginas.

◊ Siete breves historias componen este bellísimo libro, con ilustraciones abundantes y de excelente factura. El padre-ratón entretiene a sus hijos-ratones con mucho ingenio y ternura *(relato breve)*.

De 7 a 10 años

López, Horacio: **La milonga del último tatú**. Ilustraciones: Claudio Spósito. Buenos Aires: Alfaguara, Colección infantil, 1999, 94 páginas.

◊ Once relatos protagonizados por animales muy diversos: sapo, grillo, peludo, puercoespín, tigre, ... tatú. En su brevedad, se concentran aventuras muy diversas, graciosas, humorísticas en general y de gran atractivo para que los lectores se solacen con su lectura *(cuentos breves)*.

Saavedra, Guillermo: **Pancitas argentinas**. Ilustraciones: O'kif. Buenos Aires: Alfaguara, 2000, 88 páginas.

◊ El texto se compone de diez poesías que se ocupan de "contar" la vida de chicos y chicas increíbles, o de animales y monstruos impresionantes. El autor utiliza un lenguaje atrayente, vertido en estrofas imaginativas, graciosas, muy poéticas *(poesía)*.

De 9 a 12 años

Berocay, Roy: **Pateando lunas**. Ilustraciones: Daniel Soulier. Buenos Aires: Alfaguara, Colección infantil-juvenil, 1997, 166 páginas.

◊ Estamos frente a una ágil y muy entretenida novela, con una protagonista (una niña llamada Mayte) que interviene en las circunstancias de vida más imprevistas, curiosas, y también insólitas. En un lenguaje espontáneo y familiar, lleva un ritmo atrapante y muy divertido para quienes la acompañan (como lectores) en su saga de aventuras *(novela)*.

Yepes, Silvia: **Manuel, Manuel, Manuel**. Ilustraciones: Laura Sosa Loyola. Córdoba: Narvaja Editor, 2001, 72 páginas.

◊ Tres cuentos con el mismo protagonista, Manuel, se suceden animadamente en diferentes circunstancias: Manuel y el pájaro azul, En el baldío, El rescate. En un estilo ágil y atractivo se suceden los acontecimientos que provocan, entre los lectores, una simpática adhesión *(tres cuentos)*.

De 11 a 14 años

Birmajer, Marcelo: **Fábulas salvajes**. Ilustraciones: María Gabriela Forcadell. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Sudamericana Joven, 1966, 79 páginas.

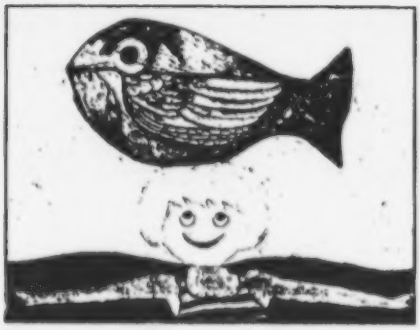
◊ Dice el autor: "...no he podido librarme de la tentación de sumergir a algunos de mis animales en el cenagoso río del debate sobre qué está bien y qué está mal". Presenta, así, las páginas dedicadas a los "pre y adolescentes"; porque los considera en búsqueda de un verdadero "camino moral". Comienza, así, el desfile de más de veinte "fábulas salvajes", entretenidas, originales, ágiles, en un estilo impecable y atractivo *(fábulas)*.

Machado, Ana María: **Un deseo loco**. Ilustraciones: Marcela Meléndez. Traducción: Juan Fernando Esguerra. Colombia: Colección Torre de papel, 2000, 202 páginas.

◊ Entre dinosaurios y unicornios, se relatan encuentros que parecen imposibles y que oscilan entre la ciencia y la imaginación. La autora se "mezcla" en la narración con el objeto narrado, creando así un clima de complicidad que acrecienta el interés del lector *(novela)*.

BEST COPY AVAILABLE

Informaciones



5º CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL LIBRO

Del **19** al **21 de abril de 2002** y en el marco de la 28° Exposición Feria Internacional de Buenos Aires –El Libro del Autor al Lector–, se realizará en Buenos Aires el **5° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro.** El Congreso contará con la presencia de distinguidos especialistas argentinos y extranjeros. Por tal motivo la Fundación El Libro convoca a todos aquellos interesados en promover la lectura en la familia, las instituciones educativas estatales y privadas, las bibliotecas, las fundaciones, los hospitales, los geriátricos, los partidos políticos, las asociaciones religiosas, culturales, gremiales, empresariales, deportivas y barriales.

La convocatoria abarca, también, a los que han presentado ponencias en los cuatro congresos anteriores.

Entendemos la lectura en sentido amplio, reconociendo la diversidad de códigos y soportes.

Las ponencias se referirán a experiencias o investigaciones realizadas en cualesquiera de los ámbitos mencionados anteriormente y sobre alguno de los siguientes temas:

- El libro y la promoción de la literatura.
- El libro y la promoción de la lectura para el aprendizaje.
- El libro y la promoción de la lectura en contextos multiculturales.
- El libro y la promoción de la lectura en los medios electrónicos.
- Las políticas culturales y la promoción de la lectura en países, provincias, municipios.
- ¿Provoca un cambio epistemológico la lectura en pantallas?
- ¿Cómo influyen los textos interactivos en el desarrollo de las competencias lectoras?

Condiciones para la presentación de trabajos

- **Plazo y lugar de presentación:** Los interesados deberán hacer llegar sus ponencias antes del **1 de febrero de 2002** al Comité de Selección de Ponencias - Comisión de Educación de la Fundación El Libro - Hipólito Yrigoyen 1628, Piso 5 (C1089AAF), Buenos Aires, Argentina.
- Los participantes podrán ser argentinos o extranjeros, sin límites de edad, y presentarse en forma individual o grupal.
- **Características y forma de presentación de las ponencias**: Tendrán una extensión máxima de ocho carillas, incluyendo las conclusiones y la bibliografía (consignar las citas bibliográficas completas, según las normas usuales). Estarán precedidas, indefectiblemente, por un resumen de no más de ciento cincuenta (150) palabras. Se presentarán preferentemente en disquete de 3 y 1/2, programa Word para Windows, acompañado por una impresión en papel tamaño A4, escrito a doble espacio, y con un margen izquierdo de 3 cm., y márgenes derecho e inferior de 2 cm. Si la ponencia incluye audiovisuales o videos (cinco minutos de duración como máximo), se debe indicar con anticipación las necesidades de equipo para exhibirlas. Todos los materiales estarán acompañados por los datos del autor: nombres y apellido, nacionalidad, domicilio, teléfono, y una breve reseña de sus antecedentes profesionales. La Fundación El Libro se reserva el derecho de publicación de las ponencias presentadas. La propiedad intelectual de las ponencias es cedida a la Fundación El Libro. El material que se entregue no será devuelto. Se seleccionarán como máximo cuarenta y ocho ponencias que serán leídas durante el Congreso por sus autores, o por quien ellos designen. Los detalles de la lectura de quince minutos de duración se comunicarán a partir del 15 de marzo de 2002.

Informes e inscripción
Fundación El Libro
Hipólito Irigoyen 1628, Piso 5
(C1089 AAF) Buenos Aires, Argentina
Tel. 4374-3288 (Líneas rotativas)
E-mail- educacion@el-libro.com.ar.
Horario: lunes a viernes de 9 a 17 hs.

CONGRESO INTERNACIONAL: LA ARGUMENTACIÓN

El Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en colaboración con la Maestría en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires, la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, las cátedras de la Orientación en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, se complace en convocar al Congreso: **La argumentación. Lingüística / Retórica / Lógica / Pedagogía**, que se llevará a cabo del **10 al 12 de julio de 2002** en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA.

El Congreso se realizará en homenaje al profesor Oswald Ducrot –y con su presidencia honoraria–, referente mundial de los estudios sobre argumentación y polifonía lingüística, quien este año se ha retirado de la docencia que ejercía en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, París. Con la participación de renombrados panelistas nacionales e internacionales, el Congreso se propone dar cuenta del estado actual de los estudios sobre la argumentación en sus múltiples manifestaciones. Además, y dada la dimensión pedagógica del tema, se realizará un Simposio sobre enseñanza de la argumentación. El Congreso busca así no sólo transformarse en un foro científico de debate de gran repercusión y poder de irradiación, sino también constituirse en el ámbito propicio para que los docentes de todos los niveles que deseen hacerlo puedan ponerse en contacto con los últimos avances de las investigaciones en el área a través de conferencias plenarias de alto nivel académico.

Panelistas invitados que ya han confirmado su participación: Marion Carel (École des Hautes Études en Sciences Sociales); María Luisa Donaire (Universidad de Oviedo); Sophie Fisher (École des Hautes Études en Sciences Sociales); Eduardo Guimarães (Unicamp); María Cristina Martínez (Universidad del Valle); Estrella Montolío (Universidad de Barcelona); Giovanni Parodi (Universidad Católica de Valparaíso); Marianne Péronard (Universidad Católica de Valparaíso); Christian Plantin (Université de Lyon II); José Portolés (Universidad Autónoma de Madrid); Marta Tordesillas (Universidad Autónoma de Madrid); María Antonia Martín Zorraquino (Universidad de Zaragoza).

Las áreas temáticas a abordar serán las siguientes:

- Teoría de la argumentación en la lengua y teoría de la polifonía.
- Léxico y marcadores de argumentación.
- Historia de las teorías de la argumentación.
- Retórica y persuasión.
- La argumentación en las interacciones verbales.
- Enseñanza del discurso argumentativo.
- El discurso polémico.
- Modalidades discursivas de la argumentación.
- Dimensión argumentativa y géneros discursivos.

Se encuentra abierta la presentación de ponencias bajo los siguientes requisitos: los interesados deberán enviar por correo electrónico un resumen de 300 palabras que incluya: introducción / problema, metodología, resultados, conclusiones / perspectivas, en Word 6.0 o superior, letra Times New Roman, 12, sin tabulación ni formato de párrafo. Se ruega consignar, después del título del trabajo (centrado y en mayúsculas), el nombre del autor o autores (en el margen izquierdo y en minúsculas), la dependencia académica en la cual desarrolla(n) sus actividades, la dirección de correo electrónico y el teléfono. Asimismo se solicita proponer en qué área temática del Congreso se desea que el trabajo quede incluido.

Los resúmenes se recibirán hasta el 15 de marzo de 2002. Los autores de los trabajos aceptados recibirán la respectiva notificación alrededor del 15 de abril de 2002.

El tiempo máximo de las ponencias será de 20 minutos seguidos de 10 minutos para el debate y la presentación sólo podrá estar a cargo de sus autores. Los resúmenes deben enviarse a mmgn@filo.uba.ar

Serán lenguas oficiales del Congreso el español, el portugués y el francés. El Comité organizativo está coordinado por María Marta Graciela Negroni.

Las actividades se llevarán a cabo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Av. Figueroa Alcorta 2263, Buenos Aires.

Informes e inscripción

María Marta García Negroni
mmgn@filo.uba.ar
Roberto Bein
rbein@filo.uba.ar
Alfredo M. Lescano
alescano@filo.uba.ar
Más información en la sección Agenda de
www.filo.uba.ar
Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Directora: Elvira Narvaja de Arnoux
25 de mayo 221 (1002) Buenos Aires Argentina
Teléfonos (5411) 4343-1196 / 4342-5922 / 4334-7512
Fax: (5411) 4343-2733
Horario: lunes a viernes de 13 a 19 horas

VII CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Del **miércoles 16** al **sábado 19 de octubre de 2002**, se realizará en Centro de Convenciones de la Ciudad de Puebla, México, el **VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura**.

El evento está organizado por el Consejo Puebla de Lectura A.C., filial de la Asociación Internacional de Lectura, y está convocado y patrocinado por la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Puebla, la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica SEP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional, Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, la Asociación Internacional de Lectura y el Consejo Puebla de Lectura A.C.

El Congreso se propone propiciar el encuentro de profesionales de la docencia, la investigación y la administración de políticas culturales y educativas con la finalidad de construir redes de apoyo para favorecer la lectura y la escritura en todos los ámbitos de nuestra sociedad.

Las áreas temáticas propuestas son las siguientes:

- Lectura y escritura: concepciones de sujetos y procesos.
- Lectura, escritura y escuela.
- La casa, la familia, la lectura y la escritura.
- Medios impresos, audiovisuales y electrónicos.
- La lectura y la escritura en y desde las instituciones formadoras de maestros.
- Gobierno, universidades y otras instituciones culturales en torno a la lectura y la escritura.
- Historia y práctica de la lectura y la escritura.
- Lectura, escritura y educación intercultural.

Los conferenciantes invitados son: Daniel Goldin (México); Elisa Bonilla (México); Emilia Ferreiro (México); Héctor Rubén Cucuzza (Argentina); Isabel Solé (España); Josefina Tinajero (Estados Unidos); Kenneth Goodman (Estados Unidos); Pedro Ángel Palou (México); Yetta Goodman (Estados Unidos).

Los expositores, participantes y coordinadores de mesa serán: Gilberto Aranda (México); Adelina Arellano Osuna (Venezuela); Alma A. Carrasco (México); Amparo Clavijo Olarte (Colombia); Yolanda De la Garza L. (México); Alan Farstrup (Estados Unidos); Donna Ogle (Estados Unidos); Roberto Pulido (México); Jorge Vaca (México); Scott Walter (Estados Unidos).

Las actividades programadas consisten en conferencias, mesas redondas, presentación de ponencias, talleres, presentación de libros y material educativo y audiovisual y una feria del libro.

La presentación de ponencias se encuentra abierta para aquellos trabajos que aborden aspectos distintos asociados con los procesos de lectura y escritura, conforme a las siguientes modalidades:

- Reportes de investigación en proceso o concluidas: incluye tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Los trabajos de investigación en proceso serán aceptados, cuando ya aporten resultados parciales o novedades importantes en su planteamiento.
- Reflexiones: Trabajos que no necesariamente están sustentados en la investigación pero que sí organizan y proponen novedosas formas de entenderlos y trabajarlos.
- Trabajos institucionales para la promoción y enseñanza de la lectura: Presentación de proyectos, resultados, materiales de apoyo, proyectos de escuelas, casas de cultura, editoriales, bibliotecas y organizaciones culturales de diverso tipo.
- Experiencias docentes de enseñanza y promoción de la lectura: Propuestas específicas desarrolladas y probadas por las y los docentes frente a grupo en diferentes niveles escolares.

Todas las ponencias serán evaluadas por un comité de especialistas integrado para tal fin. Pueden consultar las bases de presentación y calendarios de entrega escribiendo a: E-mail: dirección electrónica: IRAPuebla@yahoo.com.mx

La fecha límite para la presentación de ponencias es el 15 de abril de 2002. La evaluación de los trabajos recibidos se realizará del 22 de abril al 7 de junio del 2002 y la notificación a los ponentes será entre el 17 al 28 de junio de 2002.

Informes e inscripción

Consejo Puebla de Lectura A.C.
Página WEB: http://mx.geocities.com/cplectura
E-mail: IRAPuebla@yahoo.com.mx
Dirección postal: 3 Poniente No. 911-10,
Centro, San Pedro Cholula, Puebla MÉXICO
Teléfono y Fax : (LADA222) 247-16-60
En la Ciudad de México:
Maestría en Desarrollo Educativo,
Línea de Didáctica de la Lengua
Universidad Pedagógica Nacional
Teléfono: 56-30-97-00 ext. 1119 y 1182

IX CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA

Entre el **14** y el **16 de noviembre de 2002**, se llevará a cabo en la ciudad de Córdoba, el **IX Congreso Nacional de Lingüística**, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Áreas temáticas: Adquisición y desarrollo del lenguaje; Análisis del discurso; Bases biológicas del lenguaje; Lenguaje y Cognición; Lenguaje y Educación; Enseñanza del español como lengua extranjera; Gramática; Lengua, historia y cultura; Lenguas en contacto; Lenguas extranjeras; Lenguas indígenas; Literatura; Lenguaje y Medios; Multilingüismo; Nuevas tecnologías; Pragmática; Teorías lingüísticas; Traducción e interpretación.

Modalidades de participación: Ponencias y posters. El tiempo máximo para una ponencia será de 15 minutos, seguidos de 5 minutos de preguntas. El plazo de presentación de resúmenes de ponencias y de posters será hasta el 15 de abril de 2002.

El resumen deberá presentarse como archivo .doc / .txt / .rtf a la siguiente dirección de correo electrónico: 9congresoling@esl.unc.edu.ar

Conjuntamente, deberá enviarse la ficha de inscripción como otro archivo adjunto.

Características del resumen de ponencias

- Extensión del archivo adjunto: .doc .txt .rtf
- 300 palabras (máximo) en Word 6.0 o menor o Word Perfect 5.1 o menor
- Fuente: Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo, sin tabulación ni formato de párrafo
- El título debe ir centrado y con mayúscula
- Abajo del título debe consignarse el nombre del/de los autor/res (alineación izquierda y en minúscula), la dependencia académica donde desarrolla/n sus actividades y su dirección de correo electrónico.
- Objetivos, metodología, corpus y conclusiones a las que se pretende arribar.
- El documento deberá identificarse solamente con el apellido/s de los autores del resumen.

Informes e inscripción
IX Congreso Nacional de Lingüística
Facultad de Lengua
Universidad Nacional de Córdoba
Av. Vélez Sársfield 187 - CP 5000 Córdoba, Argentina
TE: 54 351 4331073
E-mail: 9congresoling@esl.unc.edu.ar

SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY. NUEVA COMISIÓN DIRECTIVA

La Sociedad de Dislexia del Uruguay, Filial Nacional de la Asociación Internacional de Lectura (IRA) fundada en 1962, comunica que ha renovado sus autoridades para el nuevo período 2001-2003. La nueva Comisión Directiva ha quedado conformada de la siguiente manera:

Presidente: Daniel Tort
Vicepresidenta: Mabel Piedra Delbene
Secretaria: Mabel Pulcinelli
Secretaria de Actas: Beatriz Giosa
Tesorera: Flor de María Tourreilles
Pro-Tesorera: Adriana Soler

Vocales: Elena Lluch, Elizabeth Martirena, Jorge Nández. Suplentes: Gladys Casas, Eglé Etchart, Haydée Corbo, Raquel Grauert, Marta Reyes, Alicia Gómez, Lily Braggio, Graciela Etorena, Clyde López.

Comisión Fiscal: Elida Tuana, Olga Aldrovandi, Susana Marquisá. Suplentes: Natalina Santo, Pura Rizzo, Ivonne Fillat

La Sociedad de Dislexia del Uruguay tiene su sede en:
Colonia 1342 7° piso
Tel. 903 29 40
Montevideo - Uruguay

Desde LECTURA Y VIDA felicitamos a la nueva Comisión Directiva y le auguramos el mayor de los éxitos en su gestión.

VISITE
nuestro sitio web: **http: www.lecturayvida.org.ar**

Próximos eventos

2002

5° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro
19 al 21 de abril
Buenos Aires, Argentina
Fundación El Libro
Hipólito Irigoyen 1628, Piso 5
(C1089 AAF) Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4374-3288 (líneas rotativas)
E-mail: educacion@el-libro.com.ar.

47° Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
28 de abril al 3 de mayo
San Francisco, California, Estados Unidos
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio WEB: www.reading.org

Congreso: La argumentación. Lingüística / Retórica / Lógica / Pedagogía
10 al 12 de julio de 2002
Buenos Aires, Argentina
Sitio WEB: www.filo.uba.ar
María Marta García Negroni:
mmgn@filo.uba.ar
Roberto Bein: rbein@filo.uba.ar
Alfredo M. Lescano: alescano@filo.uba.ar

19° Congreso Mundial de Lectura
Asociación Internacional de Lectura
29 de julio al 1° de agosto
Edimburgo, Escocia
Sitio WEB: www.reading.org

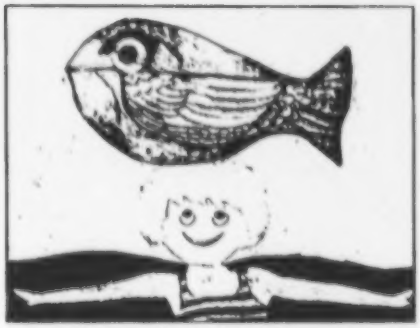
Jornada de Intercambio
"El libro, la lectura y la formación de comunidades lectoras"
7 de septiembre
Mar del Plata, Argentina
Asociación Argentina de Lectura
1972 - 2002
30 años en la Promoción de la Lectura
Lavalle 1438 - Piso 2° - Dpto. 15
(1048) Buenos Aires, Argentina
E-mail: aalpb@brujula.net
gragalleli@hotmail.com
nasalles@ciudad.com.ar

VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura
16 al 19 de octubre
Ciudad de Puebla, México
Consejo Puebla de Lectura A.C.
Página WEB:
http://mx.geocities.com/cplectura
E-mail: IRAPuebla@yahoo.com.mx

IX Congreso Nacional de Lingüística
14 al 16 de noviembre de 2002
Córdoba - Argentina
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba
Av. Vélez Sársfield 187 - CP 5000
Córdoba - Argentina
TE: 54 351 4331073 -
E-mail: 9congresoling@esl.unc.edu.ar

2003

48° Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
4 al 9 de mayo
Orlando, Florida
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio WEB: www.reading.org



ÍNDICE
año 21 - 2000

1. Índice por títulos

Anécdotas familiares: un espacio narrativo inacabable. GABY VALLEJO CANEDO. Año 22, N° 4, p.50-53.

Argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente, La. STELLA SERANO DE MORENO. Año 22, N° 4, p.26-37.

Banco de Horas de Lectura. Una propuesta de lectura con proyección social. GRACIELA ROSA GALLELLI. Año 22, N° 3, p.44-46.

Caperucita Roja y el uso de la ortografía: un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de Educación Básica. OSCAR ALBERTO MORALES Y ROSA MARÍA TOVAR OCHOA. Año 22, N° 3, p.16-26.

Cómo apoyar la participación en la lectura de textos expositivos. DONNA M. OGLE. Año 22, N° 4, p.18-25.

Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. JOSÉ VILLALOBOS. Año 22, N° 1, p.48-56.

Enseñanza de la literatura como construcción de sentido, La. TERESA COLOMER. Año 22, N° 1, p.6-23.

Evaluar la lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. ISABEL SOLÉ. Año 22, N° 4, p.6-17.

Formación de comunidades lectoras, La. Proyecto: "El sur también lee". NORMA SALLES. Año 22, N° 3, p.46-51.

Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos. OCTAVIO HENAO ÁLVAREZ. Año 22, N° 3, p.6-15.

Interpretación de cuentos en primer grado. Relato de una experiencia. SUSANA GRAMIGNA. Año 22, N° 2, p.20-31.

Invención del niño, La. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. DANIEL GOLDIN. Año 22, N° 2, p.6-19.

Leer en el espacio taller: una experiencia desde la teoría de la recepción. ZULEMA MORET. Año 22, N° 4, p.38-45.

Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. ÁNGELES MOLINA ITURRONDO. Año 22, N° 1, p.40-46.

Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. ANA GIL GARCÍA, ERNESTINE RIGGS Y ROSARIO CAÑIZALES. Año 22, N° 3, p.28-35.

¿Por qué cuentos en la escuela? ANA MARÍA KAUFMAN Y MARÍA ELENA RODRÍGUEZ. Año 22, N° 1, p.24-39.

Porqué promover la promoción de la lectura. BETTINA CARON. Año 22, N° 3, p.36-43.

Proyecto: Jornada institucional de lectura. KARINA ECHEVERRÍA. Año 22, N° 4, p.46-49.

¿Quién soy yo? Una aproximación a la escritura de autobiografías. BEATRIZ RE. Año 22, N° 3, p.52-57.

Textos argumentativos: su producción en el aula. FLORA PERELMAN. Año 22, N° 2, p.32-45.

Valoración de la narrativa en la formación de maestros. NILDA PÉREZ TABOADA Y HÉCTOR RAUSCH. Año 22, N° 2, p.50-55.

270

2. Índice de autores

CAÑIZALES, ROSARIO Y OTRAS. (Ver Gil García, Ana; Ernestine Riggs y Rosario Cañizales.)

CARON, BETTINA. **Porqué promover la promoción de la lectura**. Año 22, N° 3, p.36-43.

COLOMER, TERESA. **La enseñanza de la literatura como construcción de sentido**. Año 22, N° 1, p.6-23.

ECHEVERRÍA, KARINA. **Proyecto: Jornada institucional de lectura**. Año 22, N° 4, p.46-49.

GALLELLI, GRACIELA ROSA. **Banco de Horas de Lectura. Una propuesta de lectura con proyección social**. Año 22, N° 3, p.44-46.

GIL GARCÍA, ANA; ERNESTINE RIGGS Y ROSARIO CAÑIZALES. **Metacognición: punto de ignición del lector estratégico**. Año 22, N° 3, p.28-35.

GOLDIN, DANIEL. **La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia**. Año 22, N° 2, p.6-19.

GRAMIGNA, SUSANA. **Interpretación de cuentos en primer grado. Relato de una experiencia**. Año 22, N° 2, p.20-31.

HENAO ÁLVAREZ, OCTAVIO. **Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos**. Año 22, N° 3, p.6-15.

KAUFMAN, ANA MARÍA Y MARÍA ELENA RODRÍGUEZ. **¿Por qué cuentos en la escuela?** Año 22, N° 1, p.24-39.

MOLINA ITURRONDO, ÁNGELES. **Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana**. Año 22, N° 1, p.40-46.

MORALES, OSCAR ALBERTO Y ROSA MARÍA TOVAR OCHOA. **Caperucita Roja y el uso de la ortografía: un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de Educación Básica**. Año 22, N° 3, p.16-26.

MORET, ZULEMA. **Leer en el espacio taller: una experiencia desde la teoría de la recepción**. Año 22, N° 4, p.38-45.

OGLE, DONNA M. **Cómo apoyar la participación en la lectura de textos expositivos**. Año 22, N° 4, p.18-25.

PERELMAN, FLORA. **Textos argumentativos: su producción en el aula**. Año 22, N° 2, p.32-45.

PÉREZ TABOADA, NILDA Y HÉCTOR RAUSCH. **Valoración de la narrativa en la formación de maestros**. Año 22, N° 2, p.50-55.

RAUSCH, HÉCTOR Y NILDA PÉREZ TABOADA. (Ver Pérez Taboada, Nilda y Héctor Rausch.)

RE, BEATRIZ. **¿Quién soy yo? Una aproximación a la escritura de autobiografías**. Año 22, N° 3, p.52-57.

RIGGS, ERNESTINE Y OTRAS. (Ver Gil García, Ana; Ernestine Riggs y Rosario Cañizales.)

RODRÍGUEZ, MARÍA ELENA Y ANA MARÍA KAUFMAN. (Ver Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez.)

SALLES, NORMA. **Formación de comunidades lectoras, La. Proyecto: "El sur también lee"**. Año 22, N° 3, p.46-51.

SERRANO DE MORENO, STELLA. **La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente**. Año 22, N° 4, p.26-37.

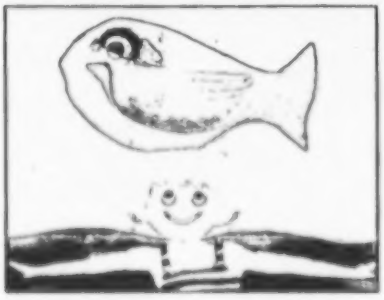
SOLÉ, ISABEL. **Evaluar la lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras**. Año 22, N° 4, p.6-17.

TOVAR OCHOA, ROSA MARÍA. (Ver Morales, Oscar Alberto y Rosa María Tovar Ochoa.)

VALLEJO CANEDO, GABY. **Anécdotas familiares: un espacio narrativo inacabable**. Año 22, N° 4, p.50-53.

VILLALOBOS, JOSÉ. **Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura**. Año 22, N° 1, p.48-56.

271



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina:
U$S 26 ó $ 26

Cuota de afiliación institucional

(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura**
incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos
en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos
a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**,
enviado a la Redacción de **Lectura y Vida**
o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

△ **Argentina**: giro postal (no telegráfico) en pesos y a la orden
de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción
de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito.

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard**
sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones).

Comuníquese por teléfono o envíe
el formulario correspondiente por
correo electrónico, correo postal o fax.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (11)4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

INTERNATIONAL Reading Association

Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras - *Isabel Solé Gallart*

Cómo apoyar la participación en la lectura de textos expositivos – *Donna M. Ogle*

La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente
Stella Serrano de Moreno

Leer en el espacio taller: una experiencia desde "la teoría de la recepción" – *Zulema Moret*

Proyecto: Jornada institucional de lectura
Karina Echeverría

Anécdotas familiares: un espacio narrativo inacabable
Gaby Vallejo Canedo

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

273

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").